بسم الله الرحمن الرحيم

**الاسم: علي سهيل الشعشعي.**

**الكلية:** العلوم التربوية.

**التخصص:** إدارة تربوية.

**السنة:** 2006.

**الهاتف النقال:** 0096899672355**.**

**الهاتف الأرضي:** 0096823201214**.**

**العنوان البريدي:** صلالة، سلطنة عُمان، الرمز البريدي: 211، ص.ب: 59.

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

# تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان

إعداد الطالب
علي سهيل الشعشعي

إشراف
الدكتور حسن الطعاني

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في الإدارة التربوية
قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2006

بسم الله الرحمن الرحيم

| MUTAH UNIVERSITY<br>Deanship of Graduate Studies | جامعة مؤتة<br>عمادة الدراسات العليا |
|---|---|

*نموذج رقم (14)*

# إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب علي سهيل الشعشعي الموسومة بـــ:

**تحديد الإحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين ومن وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عمان**

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الإدارة تربوية.**

**القسم: الأصول والإدارة التربويه.**

| | التوقيع | التاريخ | |
|---|---|---|---|
| د. حسن الطعاني | | 2006/5/9 | مشرفاً ورئيسا |
| د. سلامه يوسف طناش | | 2006/5/9 | عضواً |
| أ.د. إخليف الطراونه | | 2006/5/9 | عضواً |
| د. عبدالفتاح خليفات | | 2006/5/9 | عضواً |

**عميد الدراسات العليا**

**أ.د. أحمد القطامين**

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5330-5328
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

## إهداء

إلى روح والدي تغمده الله بواسع رحمته وجليل مغفرته، إلى الأم الحنون أمدها الله بالصحة والعافية، إلى الماجدة، أم نايف رفيقة درب الخير والعطاء، ومصدر إلهامي، إلى أبنائي وبناتي... مصدر عز وافتخار، إلى كل من تاق إلى نور العلم والمعرفة، إلى كل من أحال الحسرة إلى إصرار واتقاد وعزيمة، إلى كل من ينتظر في وطني الحبيب، إلى كل من عرفت في هذا البلد الكبير بأبنائه والسخي بعطائه...أردن العزة والمنعة، أهدي نتاج جهدي المتواضع، الأخير وليس بالأخر، وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت واليه أنيب.

**علي سهيل الشعشعي**

## شكر وتقدير

الشكر لله عز وجل، الذي وفق مسعاي، ويسر مبتغاي، لما يحبه ويرضاه، ولأستاذي الفاضل، ومنار مسيرتي العلمية في مؤتة الشموخ والكبرياء، الدكتور حسن الطعاني، جزيل الشكر ووافر التقدير والاحترام، لما شملني به من توجيه ورعاية كريمه، بإشرافه على دراستي بتميز واقتدار. جزاه الله عني كل خير. وللأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة، شكري وعظيم امتناني، لتكرمهم بإثراء هذه الرسالة بفيض خبراتهم المعرفية والأكاديمية المتمكنة. وخالص الشكر للأستاذ الدكتور أحمد بطاح على سعة صدره وحسن أخلاقه، والشكر الموصول لكلية العلوم التربوية، عمادة، وأساتذة إجلاء، وإداريين لما لمسته من طيب مقام ، وحسن معامله، وتسهيل أمور. ولكل من زاملت من أخوات قديرات وأخوان أكارم.. وعلى دروب الخير نلتقي. وان أخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

**علي سهيل الشعشعي**

## فهرس المحتويات

## قائمة الجداول

## قائمة الأشكال

## قائمة الملاحق

## الملخص

## تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان

**علي سهيل الشعشعي**

**جامعة مؤتة، 2006**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان.

وتم حصر شامل لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (256) مشرفاً تربوياً ومديراً، حيث بلغ عدد المشرفين (100) مشرفاً ومشرفة تربوي، وبلغ عدد مديري المدارس (156) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من سبعةِ مجالاتٍ.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها ما يلي:

أشارت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياج التدريبي على جميع المجالات للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لدى المشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس تعزى لنوعهم الاجتماعي، ومؤهلهم العلمي، وخبرتهم، إذ كانت هذه الفروق لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح حملة (الدراسات العليا)، وبالنسبة للخبرة لصالح (11 سن فأكثر).

كما أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة ي تقديرات المشرفين التربويين لدرجة الاحتياج التدريبي.

ومن أبرز توصيات الدراسة بضرورة التنسيق مع الوزارة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في محافظة ظفار.

**Abstract**

**Determination of Training Needs of Educational Supervisors from their Point of View and the School Principals Perspective in Dhofar Governorate in the Sultanate of Oman**

**Ali Suheil Al-Sha'sh'i**

**Mu'tah University, 2006**

This study aimed to identify the training needs of the educational supervisor from their own point of view and from point of view of the school's principals in Dhofar Government in the Saltanate of Oman.
The study sample were (256) of educational supervisors and school principals, (100) were educational supervisors, and the other (156) were school principals. To achieve the study goals, a questionnaire of seven domains was developed.

The study approached the following significant conclusions:
The study results showed a higher degree of training need on all levels of the educational supervisors and school principals point of views.

The results suggested significant statistical differences for gender, the academic qualification, and the educational supervisors experiences in their assessments of the training needs. The gender differences were in the benefit of (males) but the academic qualification in favor of (11 years and more).

The results showed that there was no effect for interaction between gender and the academic qualification and experience in the subjects estimations of the following of the training needs.

The study recommended the necessity of coordination with the ministry to define the training needs of educational supervisors in Dhofar Government.

# الفصل الأول

## خلفيَّة الدراسة وأهميتها

### 1.1 المقدمة:

شهدت العمليَّة التربويَّة خلال العقود الماضيَّة، تطوراً ملموساً على مستوى العالم، ولم يكن الوطن العربي بعيداً عن هذا التطور، فقد نال نصيباً معقولاً في هذا الصدد، بيد أن أهميَّة التعليم قد شهدت تطوراً هائلاً في وقتنا الحاضر، نظراً لثورة التكنولوجيا والتطورات العلميَّة المتلاحقة، باعتبار التعليم القوة المؤثرة في حياة الأمم وتطوير أدائها للمحافظة على مقوماتها الأساسيَّة، ويتعامل مع الفرد كأهم ثروة قوميَّة ينبغي إعطاؤها جل الاهتمام، وقد برز دور الإشراف التربوي كعامل أساسي في المنظومة التعليميَّة بعد أن سجل تطوراً واضحاً في مفهومه وآلياته، حيث يحتل عمل المشرف التربوي مكانة مميزة في النظام التربوي لما يترتب عليه من مسؤوليات وواجبات ترتبط بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والضبط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لكل الجهود والأنشطة الهادفة نحو تحسين مدخلات وفعاليات العمليَّة التربويَّة لتحسين نوعيَّة مخرجاتها المتمثلة في تحقيق أفضل تعلم للتلاميذ، والتي تعمل على تحقيق أهداف الإشراف التربوي وبالتالي تحسين العمليَّة التعليميَّة.

ونظراً لأهميَّة دور المشرف التربوي في توجيه العمليَّة التربويَّة الوجهة الصحيحة، ومعالجة جوانب الضعف فيها، فإن الحاجة أكبر ما تكون ماسة لإعداد المشرفين التربويين إعداداً يتناسب مع أهميَّة دورهم في بناء الأجيال وتوجيه العمليَّة التربويَّة، والسير بها نحو النمو والازدهار، لذا لابد من إجراء تحديد للاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين حتى يتسنى وضع البرامج اللازمة للارتقاء بمستوى أدائهم نحو الأفضل (الزيادي، 1999).

ويؤكد الطعاني (2002) أن نجاح عمليَّة التدريب تخطيطاً وتنفيذاً، ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، لأنها المؤشر الذي يوجه التدريب في الأعمال الصحيحة، وهناك اعتبارات كثيرة تؤكد أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة منها:

1. أن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة تتيح الفرص العادلة لتقدّم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم.
2. إن الاحتياجات التدريبيَّة تسلط الضوء عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجال التدريب المطلوب.
3. إن عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة تعدُّ عمليَّة ديناميكيَّة مستمرة.

وكذلك أكدّ الخطيب والخطيب (2002) علـــى أهميَّـــة تحديـــد الاحتياجـــات التدريبيَّة والتأكيد على المبادئ التاليَّة:

1. اعتبار عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الأساس الذي يقوم عليه التدريب.
2. تساعد هذه العمليَّة في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل التي تعاني منها المنظَّمة أو أحد أنشطتها الرئيسة.
3. تهدف إلى تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، وكذلك رفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجيَّة العمل التي يتمُّ تحقيقها عن طريق التدريب.
4. تعتمد هذه العمليَّة الدقة المتناهيَّة في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها. وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، وفقاً لأسس ومعايير موضوعيَّة تستند إلى حقائق علميَّة من واقع مشكلات العمل والعاملين.
5. الوصول إلى قرارات فعَّالة وسليمة باتجاه تخطيط العمليَّة التدريبيَّة وتعميمها، كون عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة عمليَّة شاملة ومتكاملة تشمل الاحتياجات الحاليَّة والمستقبليَّة.

**لمحة تاريخيَّة عن تطوّر الإشراف التربوي في سلطنة عُمان:**

منذ بزوغ فجر النهضة في الثالث والعشرين من يوليو عام 1970 م، بـــدأت سلطنة عُمان تشق طريقها نحو التنمية، فكان للتربيَّة والتعليم نصيب وافر من هـــذه التنمية، فقد أولت وزارة التربيَّة والتعليم عنايتها الشاملة بكل المجـــالات التربويَّـــة، ومنها الإشراف التربوي، فباتخاذ العديد من الإجراءات التي ساهمت في التحول من نظام التفتيش إلى التوجيه، ثم الإشراف التربوي، من خلال القرارات التي اتخذتها،

والنشرات التوجيهيَّة التي أصدرتها في هذا الشأن، والإجـراءات التـي اعتمـدتها، لتجسيد هذا التطور.

كان الإشراف التربوي في سلطنة عُمان حتى بدايَّة الثمانينات مـن القـرن العشرين تقريباً يعتمد اعتماداً كبيراً على التفتيش، وكان دور المشرف هو مراقبـة عمل المعلِّم وتقييم أدائه، ومن ثم تطور كما في غيرها مـن دول العـالم تطـوراً متلاحقاً، حتى أصبح الإشراف التربوي يسير وفقاً لمفهومه الحديث، والقيام بمراقبة أداء المعلِّمين وتوجيههم، وملاحظة مدى التزامهم بتنفيذ التعليمات والإرشادات، التي تصدر من الوزارة (التوبي، 2005).

تحولت عمليَّة التفتيش إلى مرحلة التوجيه التربـوي تمتـد مـن (1986 – 1995) بدأت هذه المرحلة من عام (1986) حيث أخذت وزارة التربيَّـة والتعلـيم بمفهوم جديد وهو التوجيه التربوي، والذي أكد على أهميَّة التعاون المـشترك بـين الموجِّه والمعلِّم والبعد عن العلاقة السابقة في مرحلة التفتيش. هذا ولقد أولت وزارة التربيَّة والتعليم مزيداً من الاهتمام بعمليَّة التوجيـه التربـوي، باتخـاذ عـدد مـن الإجراءات لتطويره وتحديثه ومن أهمها:

أ. تشكيل لجنة في عام (1991) لإعداد مشروع شامل، لتطوير برنـامج التوجيـه التربوي بالتعاون مع لجنة فنيَّة من منظمة اليونسكو، وتم بناء البرنامج المطور في العام الدراسي (1992/1991) وفي العام الدراسي التالي له، تم تدريب أول دفعة على نمط البرنامج المطور.

ب. في العام الدراسي: (1993/1992) أصدرت وزارة التربيَّـة والتعلـيم دلـيلاً للتوجيه التربوي، مبيناً مفهوم التوجيه وأساليبه في صورته الحديثـة، وتقنـين عمليَّة تقويم أداء المعلِّمين، بهدف تحقيق النمو المهني للمعلِّم.

ج. تخفيض نصاب الموجه من المدارس التي يوجهها سعياً وراء التركيز على كفاءة التوجيه، وتحسينه.

وقد بدأت هذه المرحلة بصدور الهيكل التنظيمي لوزارة التربيَّة والتعليم عام (1996). وصدور القرار الوزاري رقم: (1997/63) الخاص باعتماد التقـسيمات الإداريَّة الواردة في الهيكل التنظيمي الجديد، والذي شمل فيه إحـداث تغييـر فـي

مسمى دائرة الخدمات التعليميَّة بالمديريات العامة للتربيَّة والتعليم بالمناطق والمحافظات التعليميَّة، لتصبح دائرة الإشراف التربوي، وبهذا التعديل، أصبح مفهوم الإشراف التربوي بكل ما يحمله من معاني تطويريه يحظى باهتمام الوزارة على مختلف الجوانب التربويَّة.

ومع بدايَّة العام الدراسي (2001/2000) أعادت الوزارة تنظيم البرامج التدريبيَّة للمشرفين التربويين، بالتنسيق مع جامعة السلطان قابوس، حيث تم إلحاق مجموعة من المشرفين التربويين الذين هم على رأس عملهم بدبلوم التوجيه الفني بالجامعة، من أجل السعي إلى استثمار قدرت المشاركين وتجديد أدوارهم وخبراتهم وتلبيَّة احتياجاتهم المهنيَّة المرتبطة بطبيعة مهماتهم المتعددة.

وقد هدف القرار الوزاري رقم (2003/64)، الرقي بالإشراف التربوي في مختلف المواد التعليميَّة، ليقوم بالمهام الآتيَّة:

1. الإشراف العام على العمليَّة الإشرافيَّة في مختلف المناطق التعليميَّة.
2. ممارسة الإشراف التربوي على العمليَّة التعليميَّة في كافة مدارس التعليم العام والخاص من خلال المشرفين الأوائل والمشرفين.
3. متابعة سلامة تطبيق المناهج وجودتها، وإعداد كل ما يلزم لرفع مستويات الطلاب.
4. تقديم الدعم الفني والمهني للمشرفين لمساعدتهم في أداء مهامهم.
5. الإشراف على وضع خطط أداء المعلِّمين والمشرفين وتقديم التغذيَّة الراجعة حيالها.
6. متابعة المستجدات التربويَّة وإطلاع المشرفين عليها.
7. تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين والمشرفين.
8. المشاركة في إقامة المشاغل التدريبيَّة وورش العمل اللازمة للإنماء المهني عند المشرفين والمعلِّمين.
9. إعداد قاعدة بيانات لمستويات تحصيل الطلاب.
10. رفع تقارير نصف سنويَّة عن أداء المعلِّمين والمشرفين ومستوياتهم.
11. مساعدة المدارس على وضع خططها التقويميَّة والتطويريَّة.

12. إعداد تقرير نصف سنوي عن المشكلات التربويَّة التي رصدت عن قطاع الإشراف واقتراح الحلول المناسبة لها.
13. إصدار التعاميم والنشرات الفنيَّة الخاصة بالعمل الإشرافي.
14. إعداد قاعدة بيانات بالمشرفين.
15. ترشيح المشرفين للدورات التخصصيَّة ومواصلة الدراسات.
16. ترشيح المشرفين لأعمال امتحانات الشهادات العامة.
17. المشاركة في الدراسات الميدانيَّة لمعالجة المشكلات التي تعيق العمل التربوي.

وتضم دائرة الإشراف التربوي بالمديريَّة العامة للتعليم سبعة أقسام هي على النحو التالي:

أ- قسم التربيَّة الإسلاميَّة.

ب- قسم اللغة العربيَّة.

ج-قسم اللغة الإنجليزيَّة.

د- قسم الدراسات الاجتماعيَّة والمهارات الحياتيَّة.

ه- قسم العلوم والحاسوب.

و-قسم الرياضيات والعلوم الاقتصاديَّة والإداريَّة.

ز-قسم مواد تنمية المهارات الفرديَّة (وزارة التربيَّة والتعليم، 2005).

ووفقاً للقرار الوزاري رقم (11) الصادر في فبراير (2004) وبعد ذلك تحول من التوجيه إلى مرحلة الإشراف التربوي الحديث وامتد من بدايَّة (1996) وحتى الآن.

مما سبق يتضح أن الإشراف التربوي في سلطنة عُمان، مرَّ بمراحل متعددة، نتيجة للتطورات المستمرة في النظام التعليمي العماني، وقد أجرت وزارة التربيَّة والتعليم الكثير من التطوير، والتحديث في نظام الإشراف التربوي منذ بدايته، وحتى وقتنا الحاضر، بيد إنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من التحسين، لرفع فاعليته وكفاءته، (وزارة التربيَّة والتعليم، 2005).

## 2.1 مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت العمليَّة التربويَّة على مستوى العالم والإقليم هي عمليَّة رائدة في تحقيق تطور المجتمع وتقدمه، ومن هذا المنطلق ونظراً لضرورة مساندة ودعم توجهات وزارة التربيَّة والتعليم في سلطنة عُمان في خلق كوادر كفؤة قادرة على مسايرة العلوم التربويَّة والاجتماعيَّة الحديثة، وللدور الكبير والأساسي للمشرفين التربويين كواحد من الأطراف الفاعلة والمؤثرة والمهمة في هيكليَّة البنى التربويَّة (كأنظمة وأفراد) تم بعد التوكل على الله تعالى في التوسع في دراسة هذه المشكلة من خلال محاولتنا الدخول إلى التعرف على الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطة عُمان، والتعرف على المشاكل والمعوقات التي تعمل على إبطاء التطور الذي تصبو وتهدف إليه كل خطط وزارة التربيَّة والتعليم، ولأن الإنسان هو الأساس في أي عمليَّة تطويريَّة وأي تقدم لذلك انصب اهتمام بحثي المتواضع على دراسة ما يواجه المشرفين التربويين من عجز أو نقص في قدراتهم التدريبيَّة والتي تشكل عائقاً مهماً في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم تجاه تحقيق وإنجاز الخطط الطموحة للوزارة.

لذلك كان عنوان دراستي هو تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عمان.

إن هذا التحديد سيعين بلا شك القائمين على العمل التربوي ومجال الإشراف بالتحديد على تعرف الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين في محافظة ظفار.

لقد كانت سياسة وزارة التربيَّة والتعليم الانتقاء وترشيح بعض الكوادر من الهيئة التدريسيَّة الكفؤة والمتميزة، وترشيحهم إلى دورات قصيرة ومكثفة لمواجهة العجز الكبير في إعداد المشرفين التربويين ونزولهم إلى الميدان، والعمل الفعلي ومتابعة سير العمليَّة التعليميَّة من المدارس الحكوميَّة والخاصة لتحسين وتطوير نوعيَّة المخرجات التعليميَّة من الطلبة.

إلا أن قلة الخبرة التي يمتلكها هؤلاء المشرفين التربويين يحتاج إلى تزويدهم بالمهارات والمعلومات المتجددة والمتطورة، وذلك من خلال العمل على تحديد علمي دقيق وواقعي للاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين، وذلك لتنفيذ البرامج الطموحة للوزارة.

أدى ذلك إلى تشخيص النقص الموجود لدى المشرفين التربويين أنفسهم بسبب قصر الدورات التدريبيَّة التي مروا بها، مما يخلق تفاوت بين الإبداع والتمكن في مجال أدائهم مهامهم الوظيفيَّة، وذلك لاختلاف حاجاتهم وفق قدراتهم، لذلك سعت الدراسة إلى تحديد هذه الاحتياجات التدريبيَّة من خلال دراسة واقع حال المشرفين التربويين من وجهة نظرهم في محافظة ظفار.

### 3.1 أسئلة الدراسة:

وأجابت الدراسة عن الأسئلة التاليَّة:

1. ما الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينها؟

### 4.1 أهميَّة الدراسة:

تظهر الأهميَّة العلميَّة لهذه الدراسة من خلال النقاط التاليَّة:

1. تساعد على كشف وتحديد الواقع الفعلي لحجم ونوع الحاجات التدريبيَّة التي يعاني من نقصها المشرفين التربويين أنفسهم، وذلك باستطلاع آرائهم ووجهات نظرهم من واقع الحال الذي يمرون به، مما يساعد على تجاوزه مستقبلاً.
2. تساعد الدراسة الجهات المعنيَّة في وزارة التربيَّة والتعليم في سلطنة عُمان على التحديد الفعلي للحاجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من خلال وضعها الخطط

واستراتيجيات بعيدة ومتوسطة وقصيرة المدى في ضوء الحاجـات التدريبيَّـة للمشرفين التربويين أنفسهم.

3. كما تساعد الدراسة على توصيف المجالات التي تتطلبها الخطط والاستراتيجيات على أسس نظريَّة وعمليَّة لتطوير قـدرات وكفـاءات وإمكانيـات المـشرفين التربويين أنفسهم، فمن تحديدنا لواقع الحاجات التدريبيَّة التي يتطلبونها تطـوير أدائهم والأخذ بأيديهم لتحسين قيامهم بالمهام الإشرافيَّة.
4. تتوافق هذه الدراسة مع دراسات مشابهة في بعض نقـاط تحديـد الاحتياجـات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من خلال المسح الميداني الشامل الذي قامت بـه الدراسة لكل المشرفين التربويين في محافظة ظفـار، بغيَّـة التحديـد الفعلـي للاحتياجات التدريبيَّة وبالتالي إمكانيَّة تعميم للنتائج المتحصلة من هذه الدراسـة على هذا المجتمع لغرض الإفادة منها من المجتمعات المماثلة أو المشابهة فـي المحافظات ومناطق السلطنة والتابعة لوزارة التربيَّة والتعليم في سلطنة عُمان.

## 5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة تعرف الاحتياجات التدريبيَّة للمـشرفين التربـويين فـي محافظة ظفار بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس، وكون المدير مشرفاً مقيماً في مدرسته وأكثر تعاملاً مع العمليَّة التعليميَّة، قادراً على تحديد الجانب الإشرافي.

## 6.1 التعريفات الإجرائيَّة:

المشرف التربوي: هو ذلك الشخص المعين رسمياً من قبـل وزارة التربيَّـة والتعليم في سلطنة عمان، ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العمليَّة الإشـرافيَّة فـي مدارس وزارة التربيَّة والتعليم (الحسني، 1999).

الاحتياجات التدريبيَّة: هي القدرات والمهارات والمعارف المطلـوب تزويـد المشرف التربوي بها، لإحداث تغيرات مطلوبة في معلوماته وخبراتـه ومهاراتـه، وتتمثل في مجالات الدراسة التالية: (التخطيط، ومجال العلاقة مع المعلمين، ومجال

النمو المعني، وتطوير المعلمين، ومجال القيادة، ومجال التعلـيم، ومجـال تطـوير المناهج، وأساليب التدريس، ومجال التقويم).

**7.1 حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على جميع المشرفين التربويين ومـديري المـدارس فـي محافظة ظفار بسلطنة عمان للعام الدراسي (2006/2005).

## الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام، القسم الأول يشتمل على الجانب النظري بالتدريب، والقسم الثاني يشتمل على الاحتياجات التدريبيَّة، القسم الثالث يشتمل على الإشراف التربوي.

### 1.2 الإطار النظري:

تسعى مختلف المنظمات من خلال التدريب إلى إكساب الأفراد العاملين فيها مهارات ومعارف وقدرات جديدة، تساعدهم على القيام بأعمالهم بشكل أكثر فاعليَّة، ومواكبة التطورات الحديثة وعلى مختلف الأصعدة، وما تفرضه من متطلبات تكنولوجيَّة، ومهاريَّة، ومعرفيَّة، وتقنيَّة عاليَّة تحتاج إلى أشخاص ذوي قدرات خاصة للقيام بالتزاماتهم.

ويعد التدريب مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشريَّة، وتطوير كفايتها، وتطوير أداء العمل، وتزداد أهميَّة التدريب أثناء الخدمة في العصر الحديث، حتى أصبح ضرورة ملحة نظراً للتطور السريع في المجالات والمهن كافة مما يستلزم مواكبة الأفراد هذا التطور المتسارع، وهذا يضع الفرد أمام مسؤوليات جديدة ومهام كثيرة وأعباء متنوعة لابد من الوفاء بها حتى يكون عضواً صالحاً منتجاً في مجتمعه، يؤدي مهامه الوظيفيَّة بفاعليَّة (الطعاني، 2002).

وعلى الرغم من التطورات التي حدثت في برامج إعداد الكوادر البشريَّة وتدريبهم أثناء الخدمة في الدول المتقدمة، إلا أنها في الدول الناميَّة بشكل لا زالت تتبع الأساليب التقليديَّة في هذا المجال، لذلك لم تتمكن من الارتقاء بكفاءة الكوادر البشريَّة إذ إن الحاجة لاعتماد أساليب حديثة باتت ملحة في تدريب الكوادر البشريَّة سواء في قطاع التربيَّة والتعليم أم القطاعات الحكوميَّة الأخرى (الأسدي وعبد المجيد، 2003).

كما تجد بعض المنظمات في عمليَّة التدريب، استثماراً يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجيَّة لها، من خلال إكساب الأفراد قدرات وطرقاً جديدةً للعمل بشكل أفضل من

السابق، وهذا ما دفع الولايات المتحدة الأمريكيَّة واليابان إلى تخصيص ما يعادل (1%) من مصروفات الحكومة من أجل تدريب الموظفين (محمد، 1989).

وقد شهدت عمليَّة التدريب التربوي تطوراً كبيراً في العصر الحديث أسهم في نمو الفكر التربوي وظهور العديد من الفلسفات التربويَّة والنظريات النفسيَّة الحديثة، مما جعل مهنة التدريب مهنة ذات أصول ووسائل خاصة.

ونظراً لأهميَّة التدريب فقد سعى الكتَّاب والباحثين مثل (ياغي، 2003)، و(الطعاني، 2002)، و(الخطيب والخطيب، 1997)، و(درة،1991)، و(عبدالوهاب، 1981)، إلى إيجاد تعريف يظهر أهميَّة العمليَّة التدريبيَّة، ومن هذه التعاريف نذكر منها ما يلي:

هو عبارة عن جهود منظمة ومخططة تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتدربين من خلال إكسابهم مهارات وخبرات وقدرات جديدة من أجل رفع كفاءة أدائهم. (الطعاني،2002)

كما عرّف التدريب بأنه تغيير سلوك الأفراد لجعلهم يعملون بشكل مختلف عما كانوا يتبعونه قبل التدريب، وذلك بإكسابهم طرقاً وأساليب أفضل للقيام بأعمالهم الإداريَّة (سلمي وساطع، 1984).

كما يعرف كل من بطاح والسعود، (1995) التدريب بأنه: "عمليَّة مخططة تهدف إلى تغيير سلوك المتدرب، وتحسين أدائه، ورفع كفايته الإنتاجيَّة"

ويعرف زويلف ، (1996) التدريب على أنه: "محاولة لتغيير سلوك الأفراد، يجعلهم يستخدمون طرقا، وأساليب مختلفة، من أداء الأعمال، أي يجعلهم يسلكون سلوكا مختلفا بعد التدريب، عما كانوا يتبعون قبل التدريب".

"العمليَّة التي يستطيع العاملون من خلالها الحصول على الخبرات والمعارف اللازمة لعملهم، وتطبيقها فيه". (Bittel & Newstrorl,1990)

ويبين الخرابشة، (2001) أن التدريب هو: "نشاط مخطط وهادف لإحداث تغيرات من معارف الأفراد ومهاراتهم بما يمكنهم من القيام بوجباتهم الإداريَّة بكفايَّة عاليَّة، وفعاليَّة، وبشكل يضمن تحقيق أهداف التنظيم، وأهدافهم الشخصيَّة على حد سواء، وزيادة قدراتهم على تحسين الإنتاجيَّة ورفع الأداء، والتقليل من الأخطاء.

ويقصد بالتدريب أيضاً أنه عمليَّة منظمة تهدف إلى تغيير سلوك الأفراد من أجل تنمية وتحسين أهداف المنظَّمة في الوقـــت الحالـــي والمستقبل (Ivancevich, 1995).

وعرّف التدريب بأنه عمليَّة تعلّم المعرفة والأساليب المتطورة لأداء العمل، من خلال إحداث تغيير في سلوك ومهارات الأفراد، من أجل الوصول إلى أهداف مشتركة، على مستوى الفرد والمنظَّمة (ياغي،2003).

وعلى ضوء التعاريف السابقة للتدريب، ترى الدراسة أنَّ التدريب عمليَّة هادفة تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك الأفراد، وإكسابهم معارف وقدرات ومهارات جديدة، من أجل تحسين أدائهم للقيام بالأعمال الموكلة إليهم حاليا ومستقبلاً، بشكل يتناسب مع المهام ومتطلبات الوظيفة التي يمارسونها.

ونلاحظ مما سبق أن معظم المفاهيم التي عرّفت التدريب ركزت على الأمور التاليَّة:

1. أن التدريب عمليَّة منظمة يتمُّ الإعداد له مسبقاً.
2. يهدف التدريب إلى إحداث تغيير ايجابي في سلوك الأفراد العاملين بهدف زيادة الفاعليَّة للفرد والمنظَّمة.
3. ضرورة الربط بين التدريب والاحتياجات التدريبيَّة الحاليَّة والمستقبليَّة.

**أهداف التدريب:**

يهدف التدريب إلى:

1. مساعدة الفرد على اكتساب مهارات جديدة متعلقة بعمله.
2. رفع مستوى الأداء.
3. زيادة الإنتاجيَّة وتحسينها.
4. تغيير اتجاهات الأفراد نحو عملهم تغييراً إيجابياً (الطخيس، 1988).

ومن الجدير بالذكر أن ظاهرة التدريب ليست وليدة هذا العصر، بل هي ظاهرة موجودة عبر التاريخ، فهي قديمة قدم المجتمعات المنظَّمة، كما أن هناك دليلاً قائماً على الدور الذي يؤديه التعليم والتدريب في تقدم الحضارة والمدنيَّة، وقد

ظهرت الحاجة إلى التدريب منذ فجر التاريخ أي حين توصل الإنسان إلى اختراع الحاجات الأساسيَّة اللازمة لبقائه واستقراره وأمنه، وتجنب المخاطر التي تحيط به.

وهناك فرق بين التعليم والتدريب، فالتعليم يهتم بالمعارف كوسيلة لتأهيل الفرد للدخول في الحياة العمليَّة، بينما التدريب هو الوسيلة التي تمكن الفرد من ممارسة عمل بذاته واستغلال حصيلة التعليم من أجل أغراض الحياة العمليَّة (ياغي، 1986).

والعمليَّة التدريبيَّة كغيرها من النشاطات والفعاليات الإنسانيَّة يتمُّ تصميمها من أجل تحقيق أهداف مشتركة للفرد والمنظَّمة والبيئة الاجتماعيَّة، ومن هذه الأهداف التي يحققها التدريب مجتمعة ما يلي:

1- يؤدي التدريب إلى زيادة كفاءة الأداء لدى الأفراد العاملين، مما ينعكس على مستوى الإنتاجيَّة للتنظيم. (ياغي،2003)
2- يعمل التدريب على تنمية المعرفة والمعلومات وزيادة المهارات والقدرات لدى الأفراد العاملين، بما يمكنهم من القيام بواجباتهم الوظيفيَّة بشكل فاعل (حسن، 1995).
3- "عمليَّة تعديل إيجابي ذات اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد، من الناحيَّة المهنيَّة، والوظيفيَّة، وذلك لاكتساب المعارف، والخبرات التي يحتاج إليها، وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة للعمل، والإدارة (الرفاعي، 2000).
4- يعمل التدريب على التطور الذاتي للأفراد وتحقيق مصالحهم، باكتسابهم الدرجات الوظيفيَّة الأعلى، وحصولهم على الاحترام والتقدير من الآخرين، وشعورهم بالثقة بالنفس (الرفاعي 2000؛ وشيبان 1990).
5- كما أن التدريب يعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات والقيادات الإداريَّة والعمالة الماهرة القادرة على المنافسة في سوق العمل في الداخل والخارج (رضوان، 1994).
6- ويساعد التدريب الأفراد العاملين على مواكبة التطورات لكل ما هو جديد، بهدف إحاطتهم بالتقنيات الحديثة لتأديَّة عملهم (يوسف، 1984).

ولتحقيق أهداف التدريب فإنه يجب أن يتمَّ تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة للموظفين العاملين حسب أهداف وسياسات وخطط المؤسسة، بمعنى أن يكون هناك توافق بين خطط التدريب والأهداف الأساسيَّة المرسومة للمؤسسة، حيث يتمُّ على غرارها تحديد احتياجات كل موظف حسب نقاط الضعف عنده في الأداء (اللحيد، 1997).

والجدير بالذكر أنه نظراً لأن التدريب بشكل عام قد أصبح يمثل مصدراً من مصادر التنمية البشريَّة وعاملاً أساسياً في زيادة الإنتاج كماً ونوعاً، فقد أكدت أهميته في الحقل التربوي والمؤتمرات الدوليَّة والعربيَّة، إذ تضمنت توصيات المؤتمر التربوي الدولي الذي نظمته اليونسكو في جنيف عام (1975) النص التالي: "إن إعداد العاملين في الحقل التربوي، يعدُّ أحد العوامل الأساسيَّة في تنمية التربيَّة، وشرطاً أساسياً لأي تجديد في هذا المجال تبعاً للمتغيرات الاجتماعيَّة ولتغير النظام التعليمي نفسه، ولذا بات من الضروري جعلهم قادرين على العمل بالأدوار والمهام الجديدة، وإعدادهم مهنياً وثقافياً وأكاديمياً باستمرار" (جيمنو، 1986).

في ضوء ما تقدم، أصبح التدريب يمثل حقيقة واقعة، وأهميَّة بالغة لجميع العاملين في مختلف المهن والوظائف ومن ضمنهم المشرفين التربويين وغيرهم من الأطر التربويَّة، وهم يواجهون التطورات العلميَّة والتكنولوجيَّة والثقافيَّة، قد أصبحوا بحاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد والتدريب مدى حياتهم المهنيَّة (حسن، 1985). مما قد يؤثر سلباً على مركزهم ودورهم الأساسي والمؤثر في تحقيق أهداف النظام التعليمي، وإحداث الإصلاح أو التطوير التربوي المنشود فالأبنيَّة المدرسيَّة والتجهيزات والمناهج والكتب والوسائل التعليميَّة على أهميتها جميعاً، تبقى محدودة النتائج، إذا لم يكن هؤلاء المشرفون التربويون قادرين على قيادة العمليَّة التربويَّة وتوجيهها نحو الأهداف المقصودة (الخطيب، وآخرون، 1984).

**أهميَّة التدريب:**

يتسم عصرنا الذي نعيش فيه بتسارع التغيرات، والتطورات، وتراكميَّة المعارف الإنسانيَّة، مما يترتب معه تغير مستمر، في أنظمة العمل، وأساليبه، مما يستدعي ضرورة إعداد القوى البشريَّة، وتنميتها، لمواجهة هذه التغيرات،

واستيعابها، والتكيف معها، واستثمارها، بالشكل الأمثل للوصول إلى نتائج جيدة. وتبدو أهميَّة التدريب في كونه يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل العاملين على مستوياتهم المختلفة، لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل (الزيادي، 1999).

وقد اعتبرت سلطنة عمان التدريب من المواضيع المهمة. لذلك استحوذ على اهتمام كبير من قبل صناع القرار، من خلال الاهتمام بتنمية العنصر البشري وتطويره والنهوض به، لأنه يمثل الركيزة التي تقوم عليها الدولة، وظهر هذا الاهتمام واضحا وجليا في الخطط التنمويَّة الخمسة للبلاد إذ عكست المخططات الاستثماريَّة في قطاع التدريب، وهو ما نادت به الحكومة في هذا المجال. وتمشيا مع هذا التوجيه فقد تم رصد مبلغ وقدره (7.9) مليون ريال عماني في الخطة الخمسيَّة الأولى للسلطنة (1976–1980) وما لبث أن تزايد هذا المبلغ في الخطط اللاحقة إلى أن وصل (63.7) مليون ريال عماني في الخطة الخمسيَّة الخامسة (1996–2000) (السموم، 1998).

**فوائد التدريب:**

يجمل مقلد المشار له في (ياغي، 1986) الفوائد التي تعود بالنفع على الفرد من جراء التدريب بما يلي:

1. اكتساب الفرد الثقة بنفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
2. تدعيم احترام الفرد لنفسه واحترام الغير له.
3. اكتساب الفرد لخبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.
4. اكتساب الفرد المرونة في حياته العمليَّة.
5. اكتساب الفرد الصفات التي تؤهله لشغل المناصب القياديَّة، كما أن التدريب يمثل ميداناً كبيراً لممارسة العلاقات الإنسانيَّة.
6. تنمية النواحي السلوكيَّة للفرد، والعمل على إكسابه صلاحيَّة العمل ضمن المجموعة الأكبر.
7. رفع الروح المعنويَّة للفرد نتيجة تزويد بالخبرات المختلفة التي تفتح أمامه أبواب المستقبل.

ويعد التدريب من العمليات التربويَّة العامة، والتي لا يمكن لأي مؤسسة الاستغناء عنه لرفع مستوى الأداء وزيادة الكفايَّة الإنتاجيَّة (المشاقي، 1996).

**المبادئ الأساسيَّة في التدريب:**

نتيجة للاهتمام بموضوع التدريب والمشاكل التي تعترضه، فقد ظهرت بعض القواعد والاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان في العمليَّة التدريبيَّة، وهي:

**1. الفروق الفرديَّة:**

تظهر أهميَّة الفروقات الفرديَّة بين الأفراد المتدربين، من حيث سرعة التعلم عند بعض المتدربين، وتقبلهم لأنواع معيِّنة من التدريب، لذا يتوجب من القائمين على التدريب دراسة خلفيات المتدربين وميولهم وقدراتهم التعليميَّة (شاويش، 1996).

ويجب أن يتناسب التدريب مع الحاجات الفرديَّة للمتدربين، بحيث يتوجب على المشرف معرفة ما يستطيع الفرد القيام به من العمل، وعندما تظهر له جوانب النقص عند المتدرب يستطيع أن يصمم البرنامج التدريبيّ ليساعده على سد جوانب النقص، وعلى مسؤول التدريب أن يأخذ في اعتباره أن يكون التدريب ملائماً للشخص وليس الشخص ملائماً للتدريب (الجوهري، 1998).

**2. علاقة التدريب بتحليل الوظائف:**

تحليل الوظائف عبارة عن جمع معلومات عن كل وظيفة بغرض التعرف على الوصف الوظيفي ومواصفات الوظيفة، لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة، وتوجيه التدريب لسد الفجوة عندما يكون المؤهَّل دون المستوى الوظيفي.

**3. الدافعيَّة:**

تهدف الدافعيَّة إلى تشجيع العاملين على الاشتراك في البرامج التدريبيَّة لتطوير أنفسهم واكتساب خبرات جديدة تسهم في رفع مستوى أداءهم ومستوى أداء المؤسسة أو (المنظَّمة) التي ينتمون إليها (شاويش، 1996).

**4. المشاركة الفعالة:**

تركز أغلب البرامج التدريبيَّة على المشاركة وتشجيع المتدربين على المناقشة وإبداء وجهات نظرهم في الموضوعات المطروحة للنقاش؛ لأنها تزيد من دافعيتهم للتدريب (شاويش، 1996).

**5. اختيار المتدربون:**

التدريب ضروري بالنسبة لجميع أفراد التنظيم، لذا يجب أن تتم عمليَّة اختيار المتدربون بعنايَّة ودقة، وأن يتمُّ تحديد مستوى الخبرة السابقة التي يتمتع بها هؤلاء المتدربون قبل تلقيهم معلومات جديدةٍ، ربما قد تكون موجودة لديهم أصلاً، وعمليَّة الاختيار هي بمثابة دافع ومشجع إلى المتدربين والتأكد من توفر الرغبة عندهم للتدريب والإيمان بأنه يفي بحاجاتهم ويحقق نجاحهم (سعيد، 1994).

**6. متابعة المتدرب بعد التدريب:**

تهدف متابعة المتدرب بعد التدريب إلى معرفة مدى تأثره بالبرنامج التدريبيّ، عن طريق جمع المعلومات ومقارنتها بالمعلومات السابقة، وهذا يخدم البرامج التدريبيَّة اللاحقة (سعيد، 1994).

**7. اختيار المدرِّبين وتدريبهم:**

يعتمد نجاح البرامج التدريبيَّة على المدرِّبين أنفسهم، لذلك يجب أن يكونوا مؤهَّلين وقادرين على التخطيط للبرامج التدريبيَّة وتنفيذها ومتابعتها، ونظراً للدور الذي يؤديه المدرِّبون يجب عقد دورات من أجل تجديد معلوماتهم (شاويش، 1996).

**8. أساليب التدريب:**

على الرغم من تعدد أساليب التدريب، إلا أنها ليست بديلة لبعضها البعض، بل لكل منها المجال والاستخدام الخاص الذي يمكن أن يحقق فيه أفضل النتائج، ويمكن استخدام أكثر من أسلوب، على أن يتمُّ الاختيار على أساس نوع التدريب ونوع المتدربين والهدف من التدريب (الجوهري، 1998).

**9. مبادئ التعلم:**

عند التدريب يجب مراعاة مبادئ التعلم، بحيث تكون ملائمة للبرامج التدريبيَّة، مثل جلب الانتباه، والبدء من السهل والانتهاء إلى الصعب، والتكرار عندما يتطلب ذلك (الهيتي، 1999).

**عناصر التدريب الفعال:**

هناك جملة من العناصر التي إن توفرت سوف تساعد على زيادة فاعليَّة التدريب، ومن هذه العناصر ما يلي:

1. ربط التدريب بالشعور بالرضى لدى العاملين، وارتفاع الروح المعنويَّة لهم، وتوفير الرغبة لديهم في النمو، من خلال إشراكهم في العمليَّة التدريبيَّة من (تشخيص، تصميم، تحليل، وابتكار الحلول للمشاكل) (الخطيب، والخطيب، 2006)
2. تحديد أهداف وموضوعات التدريب بطريقة علميَّة مدروسة، بحيث ترتبط هذه الأهداف بالحاجات التدريبيَّة للمتدربين، وأن تؤدي موضوعات البرنامج التدريبيّ إلى الأهداف المراد تحقيقها من خلال تناولها لمجالات المعرفة والمهارات والسلوك (ياغي ،2003).
3. الاختيار السليم للمدرِّبين والمشاركين في البرامج التدريبيَّة، بحيث يتمُّ اختيار المدرِّبين من ذوي الثقافات العاليَّة، ومن الذين لديهم إلمام بكثير من الأمور التي لها علاقة بمادة التدريب، وأن يكون على درجة من الوعي بما يجري في البيئة السياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثقافيَّة للمجتمع، ولديه القدرة على استخدام الأساليب الحديثة في التدريب أما بالنسبة لاختيار المشاركين في البرامج التدريبيَّة، فيستحسن أن يتمُّ اختيارهم بناءً على الاحتياجات التدريبيَّة لهم وللمنظمة، وزيادة الإحساس لديهم بأنهم جزء مهم من العمليَّة التدريبيَّة، وإن تفاعلهم البناء هو سر نجاح العمليَّة التدريبيَّة (الخطيب، والخطيب، 2006).

4. توفير البيئة التدريبيَّة المناسبة وتجهيزها بكافة الوسائل اللازمة للعمليَّة التدريبيَّة، مثل (الإضاءة، والتهويَّة، والأثاث المناسب، وتوفير الأجهزة والمعدات والتقنيات الحديثة)، لإنجاز العمليَّة التدريبيَّة بكل فاعليَّة.
5. اختيار الوقت المناسب لعقد البرنامج التدريبيّ بحيث يسهم ذلك في توفير الجو والمناخ الملائم الذي يساعد المتدربين على التركيز والتفاعل الإيجابي مع متطلبات البرنامج التدريبيّ (نصرالله، 1995).

**مراحل العمليَّة التدريبيَّة:**

تمر العمليَّة التدريبيَّة في عدة مراحل، وهذه المراحل متصلة مع بعضها بعضاً، وتتكوَّن من ست مراحل وتبدأ هذه المراحل بتحديد الاحتياجات التدريبيَّة حيث يقع العبء في تحديد هذه الاحتياجات على المديرين أو مسؤولي التدريب متمثلة في الإمكانيات الماديَّة والبشريَّة والماليَّة والمعلوماتيَّة.

**وسوف نتناول هذه المراحل بإيجاز:**

**1- مرحلة تحديد احتياجات التدريب:**

التدريب ضروري لجميع الأفراد العاملين في المنشأة وخصوصاً العاملين الجدد بتعريفهم لمهام عملهم، وتحديد مستوى أدائهم. وهذه من المهام التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة (الدرة والصباغ، 1986).

**2- مرحلة الخطة التدريبيَّة:**

لنجاح الخطة التدريبيَّة يجب اتباع الخطوات التاليَّة:

1- تحديد العمل.
2- تحديد أهداف التدريب.
3- اختيار المتدربين.
4- تعيين أهداف متخصصة (وليس عامة) للتدريب.
5- إعداد البرنامج التدريبيّ.
6- اختيار طرق التدريب.

**3- مرحلة إعداد العاملين:**

تهتم هذه المرحلة بالعاملين الذين يشملهم التدريب بهدف تطوير كفاءتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى الإلمام الكامل بطبيعة العمل الموكل إليهم والبرنامج التدريبيّ المعد. وحتى يكون البرنامج التدريبيّ فعالاً يجب أن يفهم المتدرب الأسباب التي أدت إلى تدريبه وما الأهداف التي تنوي الإدارة تحقيقها، بهذا تكون النتائج إيجابيَّة إلى كل من الإدارة والعامل (سليمان، 1999).

**4- مرحلة الإشراف على التدريب:**

يقع عبء عمليَّة الإشراف على المديرين لأنهم هم الذين يهتمون بالعاملين والكفاءة الإنتاجيَّة ... وغيرها. إلا أن بعض المؤسسات يكون فيها قسم خاص بالتدريب (إسماعيل، 1998).

**5- مرحلة تقويم التدريب:**

هدف هذه المرحلة التأكد من أن البرنامج التدريبيّ تم تنفيذه حسب الخطة المرسومة، وحقق الأهداف المراد الوصول إليها (زويلف، 1998).

**6- مواصلة تعزيز تقويه التدريب:**

وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير التدريب، والاهتمام به من اجل زيادة المهارات والمعرفة والوعي والإدراك عند الأفراد العاملين (الفضلي، 1995).

ويتخذ التدريب صوراً وأنواعاً مختلفة تتشابه في الأسلوب والهدف حسب أنواع التدريب والمواقف التدريبيَّة، ويمكن تصنيف البرامج التدريبيَّة كما يلي:

**أولاً: من حيث عدد الأفراد المتدربين:**

**أ- التدريب الفردي:**

هو تدريب كل موظف على حده على العمل الذي سوف يقوم به، أو العمل الذي يقوم به حاليا، من أجل تحسين أدائه. وقد يقوم الفرد بتدريب نفسه عن طريق توجيه من الزملاء في العمل أو أخصائي التدريب، وتتنوع أساليب التدريب الفرديَّة مثل المشاهدة والتجريب والمراسلة. ويتميز التدريب الفردي بأن الفرد المتدرب يلقى الاهتمام من المدرِّب، وباستطاعته أن يعبر عن رأيه ومدى استفادته من التدريب، ويراعي فيه الفروق الفرديَّة. إلا أنه يؤخذ على التدريب الفردي بعض المساوئ مثل

ارتفاع كلفة التدريب ويتطلب مدرِّبين على درجة عاليَّة من الكفاءة إضافة إلى أنــه يستغرق وقتا طويلا (درة والصباغ، 1986).

**ب- التدريب الجماعي:**

أي تدريب مجموعة من الأفراد في وقت واحد وبمدرِّب واحد، ويمكن أن يتمُّ التدريب الجماعي في بيئة العمل، وفي موقع العمل، أو خارج بيئة العمل، إلا أنــه يحتاج إلى استعدادات جيدة من حيث التخطيط والتنظيم والمتابعة، ويتميز التــدريب الجماعي بقلة التكاليف نسبيا ويساعد على تبادل الخبرات. (درة والصباغ، 1986)

**ثانياً: من حيث الزمن:**

يقسم شوقي (1988) التدريب إلى النوعين الآتيين:

1- التدريب قبل الالتحاق بالعمل: ويهدف إلى إعداد الأفراد عمليا وســلوكيا علــى نحو سليم، وتأهيلهم للقيام بالأعمال التي سوف توكــل إلــيهم عنــد التحــاقهم بوظائفهم، ويطلق على هذا النوع من التدريب تسميات عديدة مثــل: التــدريب الإعدادي، والتوجيهي، والتعريفي، يمكن إيجاز أهداف التدريب قبــل الالتحــاق بالعمل في تزويد المتدرب بالمفاهيم الأساسيَّة في مجال تخصصه وبالمهــارات المتصلة بمجالات العمل الذي يتمُّ إعداده له وتنمية الاتجاهات الايجابيَّة لديه نحو الوظيفة بشكل عام، ونحو مجال عمله بشكل خاص.

2- التدريب في أثناء العمل: وهو التدريب الذي يقدم للعاملين الموجودين بالفعل في أثناء العمل بهدف تزويدهم بالمعلومات والخبرات المستجدة في مجال عملهــم، وصولا إلى رفع مستوى الكفاءة لديهم، ويعد التدريب في أثنــاء العمــل أمــرا ضروريا لجميع الفئات في المنظَّمة لأسباب عديدة منها تجديد الوظائف، وطرق العمل، وإجراءاته باستمرار، واستخدام تقنيات حديثة ومطــورة، وإن اســتمرار الفرد في أداء العمل نفسه لمدة طويلة قد يؤدي إلى الملل وانخفاض الإنتاجيَّــة، لذلك يصبح من الضرورة تحرير الموظف من عمله لــبعض الوقــت لتجديــد معلوماته، وتستنفد المنظمات معظم المخصصات المرصودة للتدريب فــي هــذا النوع لعلاقته الوثيقة بجميع فئات العاملين منذ التحاقهم بالوظيفــة، وانفكــاكهم عنها، ويأخذ التدريب في أثناء العمل أشكالا عــدة منهــا: التــدريب الفــردي،

والتدريب الجماعي، والتدريب داخل المنظَّمة أو خارجها، والتدريب لرفع الكفاءة أو تغيير الاتجاهات (شوقي، 1988).

**ثالثاً: من حيث المكان:**

ويشتمل ذلك على التدريب في مكان العمل، والتدريب خارج مكان العمل.

1. **التدريب في مكان العمل:** هو الاستخدام الشائع عند معظم التنظيمات، بحيث يتمُّ تدريب الأفراد في مواقع عملهم، والمشرفون عليهم من زملائهم من أصحاب الخبرة، أو المسؤولون عنهم مباشرة، والتدريب داخل المنظَّمة يكون مطلوباً عندما يوجد بعض الموظفين بحاجة إلى تدريب على الأعمال التي يؤدونها، ويمكن أن نستخلص الحاجة إلى هذا النوع من التدريب من خلال الآتي:
   أ- إدخال وسائل وطرق حديثة على العمل.
   ب- نقل بعض الموظفين إلى وظائف أخرى أو من دائرة إلى دائرة أخرى.
   ج- نقص في القوى العاملة.

ومن الأمور الواجب مراعاتها في التدريب، ضرورة وجود تعاون بين القائمين على عمليَّة التدريب، ومسؤولي الأقسام، وتحديد الموضوعات التي سيتم طرحها على المتدربين من قبل المدرِّبين. ويتميز التدريب الداخلي بأنه مبني على خطط من الإدارة وتحت رقابتها، ولكن يعاب على التدريب الداخلي انحصاره في محيط المنظَّمة، وفي حدود وتجارب العاملين داخل المنظَّمة مما يصعب معه التوصل إلى خبرات وأفكار جديدة ومختلفة (ياغي، 2003).

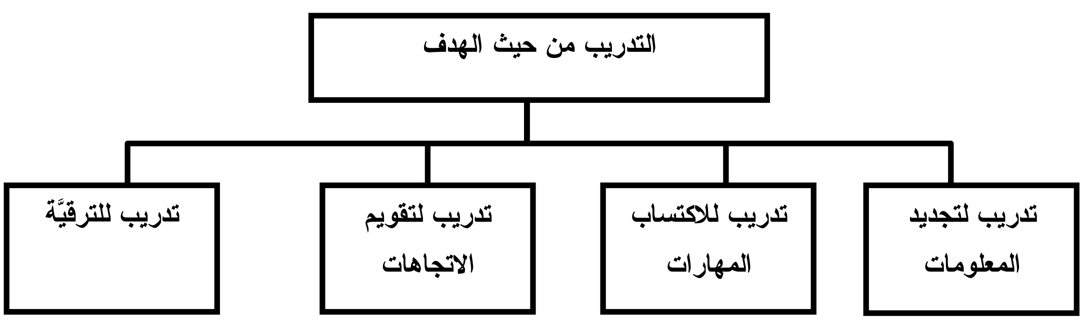
**التدريب خارج موقع العمل (المنظَّمة):** أما التدريب الخارجي فيتميز بفتح آفاق أرحب لتبادل الخبرات، واكتساب المهارات حيث يلتقي الأفراد بوجهات نظر متعددة وينتمون إلى مدارس وخلفيات مختلفة ويصبح لعمليَّة التدريب مكان تتركز فيه خبرات العشرات من المتدربين، فضلا عن أن مراكز ومؤسسات التدريب الخارجيَّة تكون في معظم الأحيان مجهزة بإمكانات ووسائل وتجهيزات قد لا تتوفر داخل المنظَّمة الواحدة المعنيَّة. ولكن لا يخلو التدريب الخارجي من بعض السلبيات، ومنها انعدام أو ضعف رقابة المنظَّمة على التدريب، ومن ثم يصعب تقييم نتائج التدريب بصورة موضوعيَّة، إذ تعتمد المنظَّمة في التقييم على التقارير التي يعدها

المتدربون بعد انتهاء التدريب والتي لا تخلو من التحيز وعدم الدقة، وتتحمل المنظَّمة نفقات إضافيَّة في التدريب الخارجي أكثر من تلك التي تتحملها في التدريب الداخلي.

ومن سلبيات التدريب الخارجي تركيزه على المبادئ العامة والنظريات من غير الاهتمام بحاجات المنظَّمة الحقيقيَّة، كما أن اختلاف مستويات المتدربين، وخلفياتهم قد يعيق الانسجام المطلوب بينهم، ومن ثم يصعب تحقيق الأهداف المرجوة من تبادل للخبرات والاستفادة من تجارب الآخرين (مصطفى والنابة، 1986).

**رابعاً: من حيث الهدف:**

يهدف التدريب إلى تزويد الأفراد العاملين بالمعلومات والأساليب الجديدة عن طبيعة أعمالهم وتغيير سلوكهم؛ لأن كفاءة المنظَّمة وقدرتها تقاس في كفاءة الأفراد العاملين بها، إضافةً إلى الدور الذي يؤديه تحديد الأهداف في تحديد واختيار الأساليب التدريبيَّة الملائمة. وينقسم التدريب من حيث الهدف إلى التدريب لتجديد المعلومات، والتدريب لاكتساب المهارات، والتدريب لتقويم الاتجاهات، والتدريب للترقيَّة، والشكل رقم (1) يوضح ذلك.




**الشكل رقم (1)**

**التدريب بحسب الهدف** (ياغي، 2003)

أ. **التدريب لتجديد المعلومات:** يهدف إلى تزويد المتدربين ببعض المعلومات الجديدة التي تتعلق بطبيعة أعمالهم ومساعدتهم ودعم ما لديهم من معلومات تسهم في رفع كفاءة الموظف المتدرب.

ب. **تدريب المهارات:** الغرض منه تزويد المتدربين بالمهارات والأساليب الإداريَّة الحديثة التي تسهم في زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.

ج. **تدريب الاتجاهات:** ويهدف إلى تغيير وجهات النظر والاتجاهات التي يتبعها الموظفين في أداء أعمالهم، وزيادة قدراتهم على التخطيط والاتصال واتخاذ القرارات، وهذا يتطلب الإلمام بالمبادئ السلوكيَّة، وأهمها:

1. توفير الرغبة عند المتدربين وتعريفهم بأهميَّة التدريب وربطه بالحوافز.
2. ارتباط تغير السلوك بتغير العوامل التي أدت إلى هذا السلوك.
3. مراعاة العوامل التي تسهم في فعاليَّة التدريب، مثل ارتباط المادة التدريبيَّة بواقع العمل، وأن تكون المادة مشابهة لعلاج ما يواجهه المتدربون من مشكلات. (ياغي، 1999).

د. **التدريب للترقيَّة:** يهدف إلى إطلاع الموظف على المعلومات والمعارف والأساليب الجديدة التي تتفق مع مهمات الوظيفة الجديدة التي سوف يرقى إليها.

هـ. **التدريب الإنعاشي (إعلامي):** يتضمن هذا النوع من التدريب على إعطاء المتدرب معلومات جديدة عن العمل وتدعيم ما لديه من معلومات (حسنين، 1993).

**تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

إن تحديد الاحتياجات التدريبيَّة هو عمليَّة مستمرة ومتواصلة أيضاً عمليَّة حضاريَّة عصريَّة وحيويَّة، فالمنظمات البشريَّة على أنواعها بأمس الحاجة إلى ضمان استمرارها في هذا العصر الذي يشهد ديمومة في التطور والتقدم على شتى الأصعدة الإداريَّة والتنظيميَّة (حسنين، 2005).

**مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

نظراً للتطورات المحلِّية والعالميَّة في مجالات الإدارة التي تقوم على مناهج متلاحقة ومتسارعة في إطار العولمة، والتجارة العالميَّة وتطور شبكة المعلومات وسرعة انتشارها وتحول الأعمال الحكوميَّة الكتابيَّة إلى إلكترونيَّة الخدمة، بحيث لم يعد هناك فواصل حقيقيَّة بين الدول، الأمر الذي جعل من العالم قريَّة صغيرة سيكون البقاء فيها لصاحب الكفاءة والفاعليَّة في مواجهة المنافسة المحلِّية والعالميَّة، لذا لا بد

من التركيز على العنصر البشري كونه العنصر الأساسي للعمليَّة الإنتاجيَّة، ويُستدل على ذلك من خلال التقييم الذي أجراه البنك الدولي لـــ (192) بلداً الذي أظهر تفوق رأس المال البشري بما نسبته 64% من الثروة والإنتاجيَّة فيما احتفظ رأس المال المادي والطبيعي بالنسبة المتبقيَّة، الأمر الذي يدعو الدول الناميَّة إذا أرادت مواكبة التطورات العالميَّة أن تهتم بمعاهد ومراكز ومدارس الإدارة من أجل تحسين كفاءة وفاعليَّة الموارد البشريَّة في مختلف القطاعات. (الكايد،1997)

عرّف كوفمان (Kaufman) الحاجة بأنها الفجوة القائمة بين النتائج الحاليَّة والنتائج المرجوة أو المرغوبة (Kaufman, 1994).

ويرى يوسف (1984) أن الحاجة تكمن عادة بمعاينة الفجوة بين أهداف محددة ووضع قائم، ونتيجة التعرف على الفرق، يكون صاحب القرار قادراً على اختيار النواحي الإشكاليَّة التي تتطلب انتباهاً أو تعديلاً من أجل تصميم وسائل ممكنة لتلبيَّة هذه الحاجات.

أما درة (1991) فيرى أن الحاجة التدريبيَّة –في إطار تنمية القوى البشريَّة– تعبر عن الفجوة في الأداء الوظيفي بين أداء واقعي وأداء متوقع (مرغوب فيه)، يستطيع التدريب المنظم الهادف أن يعالجها.

بينما يرى حسنين (1993) أن تحديد الاحتياجات التدريبيَّة عمليَّة إجرائيَّة محددة ومستمرة تتم باستخدام أساليب عمليَّة لتوليد معلومات عن الاحتياجات المختلفة مع الأفراد والجماعات والمجتمعات ضمن مستويات جغرافيَّة مختلفة ليتم بعد ذلك عمليَّة ترتيبها حسب أولوياتها، وتخطيط وتنفيذ البرامج والمشروعات الموجهة لتلبيَّة تلك الاحتياجات.

أما بطاح (1996) فيعرف الاحتياجات التدريبيَّة بأنها تلك الخطوات المنطقيَّة التي يتبعها المدرِّب في تنمية القوى البشريَّة في المؤسسات، أو أي شخص يقوم بهذه المهمة للكشف عن النقص أو التناقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم وبين وضع أو أداء مرغوب فيه أو مأمول فيه، على تشخيص وتحليل ذلك الوضع والخروج بنتائج معيِّنة تتعلق بكيفيَّة قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو ذلك التناقص أو سد تلك الفجوة.

أما الدوري (1986) فيرى أن الاحتياجات التدريبيَّة هي مجموع التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءاتهم، بناء على احتياجات لازمة يتطلبها العمل لتحقيق هدف معين، وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل في المنظَّمة، وبالتالي تعرقل تنفيذ السياسة العامة في مجالات الإنتاج والخدمات، فهي بذلك تعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم لتحقيق الكفاءة وحسن الأداء للعاملين، والارتقاء بمعلوماتهم ومهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم؛ لأن التدريب ليس غايَّة في حد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق غايَّة.

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعاليَّة تخطيط البرامج التدريبيَّة وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، حيث إن عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة يترتب عليها تقدير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الخبرة المطلوب (ياغي، 1999).

ويشير روبنسون (Robinson, 1985) إلى أن الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّة تعني أن هناك نقاط ضعف في النظام تحتاج الأهداف فيها إلى علاج وتقويَّة بوساطة البرامج التدريبيَّة بصورة أهداف أخرى، وأن الحاجة التدريبيَّة هي الفجوة بين المتطلبات الفعليَّة لوظيفة ما والقدرات الحاليَّة للشخص الذي يشغلها، والشيء نفسه ينطبق على المنظمات والمؤسسات ككل.

ويرى (حسنين، 2001) أن تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، من أهم عناصر التخطيط للتدريب والتي على ضوئها يتمُّ تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ومكان وزمان التدريب، وكلما كان تحديد الاحتياجات دقيقاً أمكن تحقيق أهداف البرنامج التدريبيّ بكفاءة وفاعليَّة.

أما (عساف وحمدان، 2000) فيريا أن الاحتياجات التدريبيَّة هي وجود مجموعة من الأفراد العاملين الذين هم بحاجة إلى التدريب ربما يعود لأسباب ضعف في مستوياتهم المهاريَّة أو لنقص في قدراتهم أو عدم إلمامهم ببعض المعلومات.

ويؤكد (شيبان، 1995) أنه: "ليس بالضرورة أن تحل مشاكل المنظَّمة عن طريق التدريب حتى لو تركزت حول العنصر البشري، فقد توجد بعض المشكلات

التي يمكن معالجتها بسياسات مختلفة، وهذا يتطلب التحليل ومعرفة الأسباب وعلى ضوئها يتمُّ تحديد حاجة التدريب".

ويرى (الجوهري، 1986) أن الاحتياجات التدريبيَّة تمثِّل الفرق بين ما يجب على الموظف أن يؤديه بكفاءة لتحقيق أهداف المؤسسة التربويَّة التي ينتمي إليها، وما يستطيع أن يؤديه فعلاً، أي أنها تعبر عن الفرق بين ما هو مطلوب من معرفة أو مهارة، أو اتجاهات، وما هو موجود فعلاً.

ويمكن القول أن تحديد الاحتياجات التدريبيَّة يتمُّ على مستويات ثلاثة، هي:

أ. مستوى المنظَّمة وعلى هذا المستوى يتمُّ معرفة مدى الحاجة إلى التدريب في المنظَّمة.

ب. مستوى الوظيفة ويتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها وظيفة من الوظائف ويتم هنا الاستعانة بالتحليل الوظيفي لتقدير الحاجة.

ج. مستوى الأفراد ويتضمن تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب في المنظَّمة وعن المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحتاج إلى تنمية وتطوير لديهم.

وعليه فإن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة تعتبر من العناصر الهامة من ضمن هذه العمليَّة، لأن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبيَّة يساعد على جعل النشاط التدريبيّ نشاط ذا معنى للمنظمة والمتدربين، ويجعله كذلك نشاطاً واقعياً يوفر كثيراً من الجهود والنفقات (حسنين 2005).

**أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

يؤكد ياغي (2003) على أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة كما يلي:

1. يمكن أن تساعد على تحديد أوجه النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب من خلال مقارنة الكفايات والمهارات المتاحة في المنظَّمة مع ما يتمُّ تحديده من الحاجات التدريبيَّة، والكشف عن مشكلات العمل ومعوقاته، والوصول إلى قرارات فعّالة وسليمة، فيما يتصل بتخطيط العمليَّة التدريبيَّة وتصميمها.
2. اعتبار عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الأساس الذي يقوم عليه التدريب وبالتالي تصبح هذه العمليَّة مدخلاً مناسباً ونقطة انطلاق موضوعيَّة لتخطيط وتصميم البرامج التدريبيَّة بعد أن يتمُّ تحديد تلك الاحتياجات التدريبيَّة.

3. المساعدة في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب، من خلال مقارنة الكفايات والمهارات المختلفة المتاحة في المنظَّمة، مع ما يتمُّ تحديده من الاحتياجات التدريبيَّة.
4. تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة، وبالتالي الفئات المستهدفة بالتدريب ونوع هذا التدريب.
**5.** تعتمد هذه العمليَّة الدقة المتناهيَّة في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها **وهناك اعتبارات كثيرة تؤكد أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة منها:**

أ- أن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة تتيح الفرص العادلة لتقدّم العاملين وزيادة كفاءاتهم وتحسين أدائهم.

ب- إن الاحتياجات التدريبيَّة تعطى ضوءاً كاشفاً عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم وعن مجال التدريب المطلوب.

ج- إن عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة تعد عمليَّة ديناميكيَّة مستمرة (Larired, 1983).

وكذلك وضح الخطيب والخطيب (2002) أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة وأكدَّ على المبادئ التاليَّة:

1. اعتبار عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الأساس الذي يقوم عليه التدريب.
2. تساعد هذه العمليَّة في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل التي تعاني منها المنظَّمة أو أحد أنشطتها الرئيسة.
3. تهدف إلى تخفيض النفقات والتقليل من إهدار الأموال دون جدوى، من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، وكذلك رفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجيَّة العمل التي تحققها عن طريق التدريب.
4. تعتمد هذه العمليَّة الدقة المتناهيَّة في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها. وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، وفقاً لأسس ومعايير موضوعيَّة تستند إلى حقائق علميَّة ومن واقع مشكلات العمل والعاملين.

لم يعد موضوع الاحتياجات التدريبيَّة موضوعاً مجهولاً عند المختصين والمعنيين بالتطوير الإداري، لكنه ما زال يشكّل خلطاً في الأذهان، عندما يتعلق

الأمر بحقيقة الاحتياجات التدريبيَّة، ويتمثل هذا الخلط في النقاط الآتيَّة (عساف وحمدان، 2000):

1. الخلط القائم بين ما يحتاجه الأشخاص في التدريب كمتطلب للترقيَّة الوظيفيَّة والمهنيَّة، وبين ما تحتاج إليه العمليَّة التدريبيَّة بذاتها في سبيل إنجازها على أكمل وجه، حيث ينصرف إن الذهن قد إلى الشق الثاني على حساب الشق الأول، ويفضل في هذه الحالة الاهتمام بالشق الأول وسد هذه الثغرة.
2. الخلط القائم على المستوى الذهني في تناول الاحتياجات من منطلق فردي تتعلق بالعاملين كأفراد، ومن منطلق جماعي يتعلق بالعاملين كجماعات، والصحيح أن الاحتياجات التدريبيَّة تبقى فرديَّة الطابع ويجب أن تبقى ضمن هذا الإطار، وليس هناك ما يمنع من الاستفادة في حالات التفاعل الجماعي في هذا الخصوص.

ويؤكد (حسنين، 2001) أنَّ هناك ثلاث نقاط مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار وتتعلق الاحتياجات التدريبيَّة بمفهوم النظم باعتبار أن التدريب نظام مفتوح وهي:

**النقطة الأولى:** هي أن التدريب لا يحل جميع المشاكل التي تواجه المنظَّمة، لأن بعض المشاكل يمكن حلها عن طريق سياسات أخرى.

**النقطة الثانيَّة:** تشكل الظروف المحيطة بالمنظَّمة أحد دعائم الاحتياجات التدريبيَّة والتي هي أصلاً عملياً مستمرة، لذا لا بد من دراسة المنظَّمة بصورة دوريَّة من أجل الوقوف على المشكلات قبل حدوثها ومعالجتها.

**النقطة الثالثة:** إن تناول تحديد الاحتياجات التدريبيَّة بمفهوم النظم يعطي نظرة شموليَّة إلى النظام والعناصر المكونة له، حيث يسهم في معالجة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة بشكل كلي.

وإن تحديدنا للاحتياجات التدريبيَّة يجب أن نأخذ في اعتبارنا:

**أولا:** إن تحديد الاحتياجات التدريبيَّة يعتبر أساسا لعمليَّة التدريب،

**ثانيا:** النجاح في تحديدها يساعد على توجيه التدريب الاتجاه السليم.

**طرق تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

وقد أورد الطعاني (2002) ثلاث طرق رئيسة في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة وهي:

**أولاً: تحليل المنظَّمة:** ويقصد بتحليل المنظَّمة دراسة الأوضاع التنظيميَّة، والأنماط الإداريَّة، لتحديد مواطن الحاجة إلى التدريب داخل التنظيم، وكيفيَّة تشخيص نوع التدريب المطلوب مما يترتب عليه تحديد نوع التدريب الذي يلزم تلك المواقع وتحليل التنظيم حتى يكون شاملا لأن أن يتضمن تحليل الأهداف والخريطة التنظيميَّة، والسياسات والتشريعات التي تخص المنطقة.

**ويتم ذلك من خلال:**

1. توصيف الأعمال والإجراءات.
2. تشخيص الأوضاع التنظيميَّة وتحديد مواطن القوة والضعف في التنظيم.
3. تحديد التعديلات والتغيرات الواجب إدخالها على التنظيم.

**ثانياً: تحليل المهمات:** ويقصد بها دراسة المهمات التي تقوم بها المؤسسة والمهارات المطلوبة لإنجاز هذه المهمات، وكذلك المواصفات التي يجب توافرها فيمن يقوم بها، كالمهارات والقدرات والمؤهِّلات والخبرات.

فهي تنحصر في ثلاثة أنواع من المعلومات هي:

أ. معلومات تتعلق بواجبات الوظيفة ومهامها.

ب. معلومات تتعلق بالمسؤوليات المترتبة على شاغل الوظيفة حتى يتمكن من أدائها.

ج. معلومات تتعلق بالمهارات والمعرفة الضروريَّة لإنجاز هذه المهمات بشكل كاف ومرضي.

**ثالثاً: تحليل خصائص الفرد (شاغل الوظيفة):** يقصد بتحليل الفرد في وظيفته الحاليَّة وتحديد المهارات، المعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأداء هذه الوظيفة، ولأداء وظائف أخرى متوقعة ويتضمن تحليل خصائص الفرد ما يأتي:

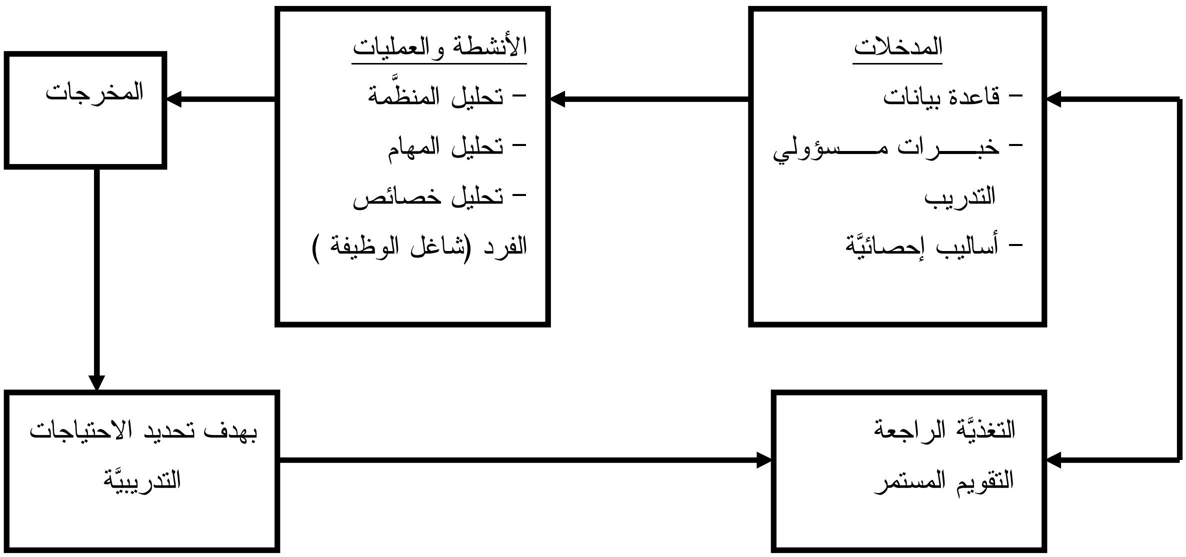
أ- الحقائق والبيانات التي تتعلق بالمؤهِّلات العلميَّة لشاغل الوظيفة.

ب- خبراته العلميَّة والقدرات والمهارات الخاصة.

ج- الأنشطة التدريبيَّة التي شارك فيها.

د- المتطلبات الفكريَّة مثل القدرة على التحليل والنباهة الذهنيَّة والتركيز الفكري.

والنموذج التالي يبين تحديد الاحتياجات التدريبيَّة وفق منحى النظم:




**الشكل رقم (2)**

**نموذج تحديد الاحتياجات التدريبيَّة وفق منحى النظم** (كما ورد في الطعاني، 2002)

ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبيَّة من خلال التحليل الموضوعي للأداء المؤسسي والمنظمي، ومن خلال التعرف علـــى الاتجاهـــات المـــستقبليَّة المحـــددة والموضوعة عبر الخطط الإستراتيجيَّة للمنظمة الإداريَّة، وبلورة أهدافها التنظيميَّـــة وأسس التنظيم ومقوماته، وتقييم أداء القوى والموارد البشريَّة وتحليل أبعاد المنـــاخ التنظيمي والثقافة التنظيميَّة، ومؤشرات الكفاءة في العمل والأداء، حيث يشير الأدب الإداري إلى الكثير من أساليب تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، التي يمكن توظيفها جيداً في سبيل التعرف الإيجابي على الاتجاهات التي يسير نحوها التدريب، بما يـــضمن معالجة جوانب الخلل لدى الأداء التنظيمي على مـــستوى العمليـــات والـــسلوكيات (المبيضين، 2001).

وهناك طرق أخرى لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة من أهمها:

**أولاً: أسلوب تحليل التنظيم:** إن عمليَّة تحليل المنظَّمة تساعد في الكشف عن مناطق الأعمال الموجودة داخل المنظَّمة والتي تكون بحاجة إلى التدريب، وتكشف هذه العمليَّة أيضاً عن الظروف المناسبة والملائمة لإجراء أي تدريب داخل المنظَّمة أو خارجها، بالإضافة إلى ذلك فإن عمليَّة تحليل المنظَّمة تعمل على تحديد المعارف والمهارات والقدرات التي تحتاجها الموقف داخل المنظَّمة في المستقبل (عليوه، 2001).

وتتأثر البرامج التدريبيَّة بالبيئة الداخليَّة والخارجيَّة للمؤسسة، فسياسات التوظيف والمناخ التنظيمي يؤثران على أهداف البرامج التدريبيَّة، أما العوامل الخارجيَّة مثل السياسة العامة والقوانين والأنظمة تؤثر على البرامج التدريبيَّة من حيث تحديد النقاط التي يتوجب التركيز عليها في التدريب، معتمدة على عمليَّة تحديد التكاليف المباشرة وغير المباشرة، ونوعيَّة المنتجات والخدمات، وفترات التغيب والتنقل والحوادث، وبعدها يتمُّ اتخاذ القرارات الملائمة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة (ياغي، 2003).

ويتضمن هذا الأسلوب دراسة المنظَّمة بشكل كلي، من حيث أهداف المنظَّمة والموارد البشريَّة والماديَّة وسياسات العمل والظروف الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والتقنيَّة المحيطة بالمنظَّمة، من أجل تحديد الجهة التي تحتاج إلى تدريب ونوع التدريب الذي يلزم وذلك تحقيقاً للأغراض الأساسيَّة التاليَّة (سليم، 1987):

أ. توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات التنظيميَّة.

ب. تحديد مواطن الضعف والقوة في التنظيم.

ج. تحديد التغيرات المراد إدخالها على التنظيم.

والهدف من تحليل التنظيم هو معرفة مدى توافق التنظيم ومتطلبات العمل وقياس فعاليته عن طريق عمليَّة التقييم. ويتم الحصول على المعلومات والبيانات من خلال المسح التنظيمي بتحليل الجوانب التاليَّة:

أ – **تحليل الأهداف:** يعتبر تحديد الأهداف نقطة البدايَّة لعمل المنظَّمة، وكما يعتبر من الأسباب في وجودها واستمرارها، لأنه على ضوء الأهداف يتمُّ تصميم الهيكل التنظيمي للمنظمة، لذا يجب أن تكون الأهداف واضحة ومفهومة إلى

جميع مستويات الأفراد العاملين حتى يتمكنوا من القيام بالأعمال الموكلة إليهم. ولتحديد الاحتياجات التدريبيَّة لا بد من دراسة الأهـداف الحاليَّـة والأهـداف المستقبليَّة للمنظمة والمشاريع المخطط تنفيذها ودراسـة المـوارد البـشريَّة والماديَّة (الفضلي، 1995).

ب- **تحليل الخريطة التنظيميَّة:** الخريطة التنظيميَّة هي مخطط لهيكل المؤسسة حيث يبين فيه الوحدات والأقسام والإدارات التي يشملها التنظيم، ومن فوائد تحليـل الخريطة التنظيميَّة هي أنه يحدد العمل وتقسيماته ويوضـح مـسار الـسلطة ويوضح المستويات الإداريَّة والإشرافيَّة، ويـساعد فـي اكتـشاف الأخطـاء ومعالجتها (سليم، 1987).

جـ- **دراسة القوة العاملة للمنظمة:** يهتم هذا المدخل بتحليل القوى العاملـة فـي المنظَّمة من حيث العدد والعمر والنوع الاجتمـاعي والمـؤهِّلات والخبـرات والتدريب، بالإضافة إلى دراسة السوق المحلِّية ومدى إمكانيَّة تغطيَّة احتياجات المنظَّمة من القوى العاملة، ويسهم هذا التحليل في التخطيط إلى القوة العاملـة والتي تؤثر في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة عن طريق معرفة الـذين سـوف يتركون العمل إما بسبب بلوغ سن التقاعد أو الاستقالة أو لأسـباب أخـرى، ويساعد هذا التحليل في معرفة احتياجات المنظَّمة المـستقبليَّة مـن العـاملين وتحديد نوع التدريب الملائم لهم (حسنين، 2001).

د- **تحليل المناخ التنظيمي:** يقصد بتحليل المناخ التنظيمي دراسة أراء ومعتقـدات ومشاعر العاملين نحو المنظَّمة التي يعملون بها، ومـشاعرهم نحـو العمـل ونظرتهم إلى زملائهم، لأن اتفاق أهداف العاملين وأهداف المنظَّمة يساعد على خلق جو من التعاون والثقة المتبادلة بالقدر الذي يساعد في تحقيـق الأهـداف المرسومة للمنظمة. ويمكن تحليل المناخ التنظيمي من خـلال الملاحظـة أو المشاهدة، أو المقابلات، أو الاستقصاءات حول سلوك العاملين وهناك بعـض المؤشرات التي يمكن استخدامها في تحليل المناخ التنظيمي وهي:

أ. "نسبة دوران العمل.

ب. نسبة التغيب والتأخير عن العمل.

ج. نسبة إصابات العمل.

د. شكاوي العاملين" (وهيب وآخرون، 1987).

**هـ- دراسة التغيرات المتوقعة في المنظَّمة:** يهدف هذا الإجراء إلى معرفة التغيرات في أهداف وسياسات المنظَّمة في المستقبل، وهذه التغيرات تؤدي إلى إحداث ظروف عمل جديدة تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة (حسنين، 2001).

**و- تحليل السياسات:** يهدف تحليل السياسات إلى دراسة السياسات المعتمدة في المنظَّمة، والقوانين واللوائح والتعليمات التي تضعها الإدارة لضبط سير العمل، وبتحليل السياسات يمكن اكتشاف الثغرات ومعالجتها، والتي تبين أن هناك حاجة إلى التدريب (سليم، 1987).

**ثانياً: تحديد احتياجات الجماعة:** وتهدف إلى تكوين روح الفريق في أفراد المنظَّمة. والتدريب على القيادة وحل المشكلات التي تواجههم مع توضيح الأدوار إلى كل منهم. ويؤثر تحليل الجماعة على القرارات الخاصة بتحديد من يحتاج إلى تدريب، وقد تكون الجماعة متجانسة في المهام الوظيفيَّة مثل رجال البيع والمشرفين، أو غير متجانسة مثل الأفراد الذين يعملون في مجال الإنشاءات المعماريَّة (تريبس، 1990).

**ثالثاً: تحليل الفرد:** يهدف تحليل الفرد إلى قياس أداء الفرد وتحديد نجاحه في قيامه بعمله، وتحديد المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تلزمه لتحسين أدائه، والتحليل هنا ينصبُّ على الفرد من حيث قدراته ودوافعه ومقارنتها مع متطلَّبات العمل، لتحديد الفرد والعمل على تزويد الفرد بالمهارات المطلوبة، وإنَّ عمليَّة تحليل الفرد من أصعب الأساليب أو الطرق لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة، وخاصَّةً إذا كانت تتعلَّق بقياس المهارة أو المعرفة أو سلوك الفرد في العمل، لأنَّ المحلِّل لا يسأل عن نتائج أداء الفرد، وإنَّما يسأل عن سبب حدوث هذه النتائج؛ وهناك عدَّة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة على مستوى الفرد، منها الملاحظة أو المشاهدة، أو تقرير تقييم الأداء، مراجعة سجلات الأفراد، الخبرات، الدورات، السيرة الوظيفيَّة؛ أمَّا طرق

قياس اتجاهات العاملين فتتمثَّل في الاختبارات والمقابلات والاستقصاء (ياغي، 2003).

**مداخل تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

لقد تعددت مداخل ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبيَّة بشكلٍ واضح، غير أنه يمكن حصرها في ثلاثة مداخل أساسيَّة شاملة وهي (حسنين، 2005؛ وعساف وحمدان، 2000):

**أولاً: المداخل التقليديَّة:** وتشتمل على نمطين معتمدين في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة وهما:

**النمط الأول:** أسلوب التحديد المسحيّ الشامل، وبموجبه يتمُّ التعرف على مختلف المقوِّمات الأساسيَّة والفرعيَّة التي تتكوَّن منها المنظَّمة حيث يتمُّ التحليل من الناحيَّة البنائيَّة والوظيفيَّة، فضلاً عن الأهداف والسياسات والبرامج والمخطَّطات التي تنوي المنظَّمة إنجازها، بالإضافة إلى التركيز على دراسة وتحليل القوى البشريَّة فيها، ومؤشرات كفاءتها وفاعليتها.

**النمط الثاني:** أسلوب التحديد المسحيّ الجزئيّ، وبموجبه يتمُّ تحليل المجال المطلوب أو بعض الجوانب من فروعٍ أو وحداتٍ أو وظائفِ المنظَّمةِ، لغرض التعرُّف على الاحتياجات التدريبيَّة اللازمة لها؛ وغالباً ما يركِّزُ هذا الأسلوب على الأفراد من خلال قياس أدائهم والتعرُّف على مهاراتهم أو قيمهم أو اتجاهاتهم؛ وبالتالي تحديد مسارات التغيير أو التطوير اللازم لهذا الغرض.

وفي كلا الأسلوبين فلا بُدَّ من اعتماد وسائل الاتصال المباشر مع العاملين، والتعرُّف على المشكلات، وإجراء المناقشات والمقابلات واستطلاعات الرأي والأبحاث المنشورة وتوصيات اللجان، وتقارير الرؤساء حول مرؤوسيهم.

**ثانياً: المداخل الحديثة (التشخيصيَّة):** وتقوم هذه المداخل من خلال تركيزها على تنمية القوى البشريَّة بوصفها الحلقة الأقوى من عناصر المنظَّمة، وتتمثَّل هذه المداخل بالنماذج الفكريَّة التي طرحها عدد من العلماء الذين ركزوا على الأداء في المنظَّمة، وانطلقوا من تشخيص المشكلات بأسلوب عقلاني منظم، مع اقتراح الحلول اللازمة لها؛ وفيما يأتي توضيحٌ لهذه النماذج.

أ- نموذج روبرت ميجر: (Robert Mager) و (Peter pipe) الذي يعتمد على عمليَّة تحليل الأداء من قبل الخبير الإداريّ في ضوء الإجابة عن الأسئلة التي تتعلَّق بالأداء الواقعيّ المطلوب، والمهارة ونواقصها وتعزيزاتها، ومقوِّمات الأداء الجيِّد، والمكافآت ومعيقات الأداء، والمشكلات وطرق حلها.

ب- نموذج دوجان ليرد (Dugan Laird) ويركِّز هذا النموذج على الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحدَّدة، بحيث تشتمل عمليَّة تحديد الاحتياجات على الخُطُوات المتعلِّقة بجمع المعلومات عن المشكلة، ثم مقارنة الأداء الحقيقي مع المعايير التي يضعها المدير، ثم تحديد المؤشر (الفجوة والمعيار) ثم تحديد التغيير وتعريف العاملين بمستوى أدائهم؛ وبعد ذلك تحديد الحلول المناسبة التدريبيَّة منها وغير التدريبيَّة.

ج- نموذج ميلان كوبر (Milan Kubr) وجوزيف بروكوبنكو ( Joseph Prokopenko): حيث يركِّز هذا النموذج عند تحديد الاحتياجات التدريبيَّة على حاجات العاملين ومتطلَّبات المنظَّمة، وخاصَّةً المشكلات التي تعرقل الأداء والاحتياجات اللازمة لحلِّها، وينطلق هذا النموذج من المقوِّمات الأساسيَّة المتمثِّلة في اكتشاف مشكلات التنظيم وتحديد أولويَّات حلِّها، ثم تحديد أسباب ومجالات المشكلات التنظيميَّة، وتكوين الوعي المناسب لتلك المشكلات وأسبابها ومجالاتها، وتحليل كلِّ وظيفةٍ ومتطلَّباتِ أدائها، وبعد ذلك تحديد الاحتياجات لإجراء التحسين في الأداء من خلال المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة لبلورة السلوك الإداري الفعال، وفصل الحاجات التدريبيَّة عن الحاجات غير التدريبيَّة واقتراح الحلول المناسبة لكلٍّ منها.

د- نموذج (روبرت وميتشل، Robert & Mitchell):

ويقوم على تحليل الفجوة، ويتم ذلك من خلال ما يلي:

فحص الأداء الواقعي للمنظمة والعاملين، مقارنة بمعايير محددة موجودة أو استحداث معايير جديدة، ويتم ذلك كما يلي:

أ. الوضع الحالي: يجب أن يتمَّ هنا تحديد الوضع الحالي للمهارات، والمعارف والقدرات، للموظفين الحاليين، ويجب أن يشمل هذا التحليل فحص غايات

المنظَّمة، المناخ: البيئة المحيطـــة بالمنظَّمـــة، والقيـــود والمـــؤثرات الداخليَّـــة والخارجيَّة عليها.

ب. الوضع المرغوب فيه أو الوضع الضروري: يجب أن نحدد في هذه المرحلة الشروط الضروريَّة، أو المرغوبة لنجاح المنظَّمة ونجاح الأفراد الشخصي، ويركز التحليل هنا على معايير العمل والواجبات والمهارات والمعارف الضروريَّة والقدرات اللازمة للوصول إلى مستوى هذه المعايير بنجاح، ومن المهم أن نحدد الواجبات الضروريَّة وليس فقط ملاحظة ممارسات العمل الحاليَّة، كما يجب أن نفرق بين حاجاتنا الفعليَّة، والحاجات التي نريدها. وعليه يتحدد الفرق (الفجوة) بين الوضع الحالي والمرغوب فيه وحاجاتنا، وغاياتنا، وأهدافنا.

**ثالثاً: المدخل المتكامل في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة:** وينطلق هذا المدخل من عدم جواز فصل الاحتياجات عن فلسفة المنظَّمة والأهداف الأساسيَّة، وهذا ما لم تأخذ به جيِّداً المداخل التقليديَّة، كما لا يحصر هذا المدخل توجّهاته على موضـــوع الأداء في المنظَّمة، مثلما جاء ذلك عبر المداخل التشخيصيَّة، وبالتالي فإنـــه يركِّـــز على الأخذ بالإبداع والارتقاء في حياة المنظَّمة وفلسفتها وقيمها، حيث إنَّ تحديـــده للمشكلة يتمُّ في إطار المنظَّمة بدلاً من الأداء. ويقسّم هذا المدخل مشكلات المنظَّمـــة إلى أقسام هي: (مشكلات حاليَّة، مشكلات مستقبليَّة، مشكلات إبداعيَّة) ويقوم هـــذا المدخل على خطوات تتمثَّل في القيام بتحليل المنظَّمة بين وقتٍ وآخر على المستوى الجزئيّ والكليّ، تحقيقاً للشموليَّة وللتفاعل مع البيئة الخارجيَّة والداخليَّـــة للمنظمـــة، فضلاً عن اكتشاف جوانب ومظاهر ومؤشِّرات وأعراض المشكلات التي تعاني منها المنظَّمة ثم جمعها وتحليلها وتشخيص أسبابها، وبعد ذلك تحديد مستويات المشكلات؛ وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبيَّة المناسبة.

**الجهات التي تقوم بتحديد الاحتياجات التدريبيَّة:**

تعدّ الإدارة العليا في المنظَّمة هي الجهة الرئيسة فـــي تحديـــد الاحتياجـــات التدريبيَّة، وهذه تمثل عمليَّة متكاملة تتضمن الاضطلاع بمرحلتين هامتين هما:

أ. التحديد المبدئي للاحتياجات التدريبيَّة، وبموجبها يدرك المدير أو الرئيس المباشر الحاجة التدريبيَّة التي تستلزم البحث والتحليل وهذا التحديد قد يتأتى عن طريق الموظفين عبر آراءهم ومقترحاتهم المنقولة إلي المدير.

ب. التحديد المفصّل للاحتياجات التدريبيَّة، والتي بموجبها يتــولى اختــصاصي أو مستشار إداري بتحليل تلك الحاجة التدريبيَّة لغرض الوصول الدقيق إلى تحديــدٍ مجدٍ للاحتياج التدريبيّ. (عليمات، 1991)

**الإشراف التربوي**

**مفهوم الإشراف التربوي الحديث:**

لقد تطور الإشراف التربوي كثيراً في السنوات الأخيرة فبعد أن كان مجــرد عمليَّة تفتيش ورقابة على المعلِّمين ويتصيد الأخطاء والعثرات لديهم، وتقديم النقــد اللاذع لهم دون النظر إلى أيَّة علاقة إنسانيَّة أو دوافع تربويَّة أصبح ينظر للإشراف التربوي الآن بنظرة حديثة متطورة ومرنة تتمشى مــع التغيــرات التربويَّــة فــي المدارس وفي طبيعة إعداد المعلِّم وفي النظرة العامة للعمليَّة التعليميَّة أو التعلميَّــة. (الزايدي، 2002).

ويمكن تحديد مفهوم الإشراف التربوي على أنه مجهود منظم وعمل إيجــابي يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والتدريب. ويبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو الذاتي للمعلِّمين ليزداد فهمهم التربوي وإيمانهم بأهداف التعليم، وبذلك يــؤدون دورهم بصورة أكثر فاعليَّة ويصبحون أكثر قدرة على توجيه النمو المستمر تربويا ومهنيا لكل طالب يمارس دوره الخلاق في بناء مجتمع أفــضل. (عبــد الهــادي، 2006).

كما عرف الإشراف التربوي بأن السلوك المصمم بطريقة رسميَّة بواســطة المؤسسة التي تؤثر مباشرة على سلوك المعلِّم بطريقة تسهل تعلم التلميــذ وتحقــق أهداف تعلمه وتحقق مباشرة على سلوك المعلِّم بطريقة تسهل تعلم التلميــذ وتحقــق أهداف تعلمه، وتحقق أهداف هذه المؤسسة". (عبد الهادي، 2006)

ويمكن كذلك تعريف الإشراف التربوي بأنه عمليَّة قياديَّة ديموقراطيَّة تعاونيَّة منظمة، تعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة

ومعلِّم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسنها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم. (عبد الهادي، 2006)

وهو عمليَّة إنسانيَّة تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفـــرد بـــصفته إنسانا، لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلِّم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك. وهو عمليَّـــة شاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العمليَّة التعليميَّة وتطويرهـــا ضـــمن الإطار العام لأهداف التربيَّة والتعليم. (صليوو، 2005).

لذلك فالإشراف التربوي في الوقت الحاضر اهتم بتحسين عناصر الموقـــف التعليمي التعلمي، وذلك من خلال النظر إليه باعتباره نظاماً له مدخلاته وعملياتـــه ومخرجاته، ويمتاز هذا النظام بالنظرة الشموليَّة. (عيده، 1995)

إنَّ طبيعة العمل الذي يمارسه المشرف التربويّ باعتباره مسؤولاً عن تحسين العمليَّة التربويَّة في المدارس التي يشرف عليها وقائداً تربوياً تتطلب نوعاً خاصّاً من الإعداد والتأهيل اللذين يمكِّناه من تأديَّة مسؤولياته ومهامه على الوجه الأكمل فـــي المشرف التربوي الذي يتلقى التدريب والتأهيل قادر على القيام بالعمل الإشرافي لمن يحتاجها، ويسعى لتحسين العمليَّة التعليميَّة من خلال تحسين أداء المعلِّـــم، وتيـــسير مهماته، وهو ما مؤثر فيمن حوله يتصل بهم عبر قنوات الاتصال المتاحة ويجعـــل اتصاله بغيره مفيداً، ويؤثر ويتأثر ويفتح أبوابا للحوار، ويفـــسح المجـــال للتغييـــر، ويوجد الاستعداد للتطور والتقدم نحو ما فيه خيـــر الطـــلاب ومجـــتمعهم الكبيـــر. (الشديفات، 2003).

إنَّ نجاح العمل الجماعيِّ في مجالات الحياة كلّها، يرتبط بوجود قيادةٍ حكيمةٍ، تشرف على تخطيط العمل وتنسيقِ جهودِ العاملين فيه، وتوجِّههـــا نحـــو الأهـــدافِ المرسومةِ وتزداد صعوبة المسؤوليَّة، الملقاة على كاهل القائد، وخطورتها كلَّما كان العاملون معه على قدرٍ عالٍ من الثقافة والمعرفة، ويستدعي هذا أن يفوقهم هو فـــي إعداده واستعداده وأنْ يتَّصف بصفاتٍ شخصيَّةٍ عاليَّةٍ، حتَّى يكتسب ثقتهم ويمكنه أنْ يتعامل معهم (الأسدي، وإبراهيم، 2003).

ومن هنا تبرز حاجة المشرف التربويِّ إلى أن يتَّصف بالقدرةِ على التأثير في جميع الأطراف التي يتعامل معها في الميدان التربويّ.

وينبغي أنْ يكون هذا التأثير إيجابياً نابعاً من التعاون البنـــاء، وقائمـــاً علـــى تنسيق جميع الجهود لتصب في بوتقة تحسين التعليم (طافش، 2004).

إن طبيعة العمل الذي يمارسه المشرف التربويّ باعتباره مسؤولاً عن تحسين العمليَّة التربويَّة في المدارس التي يشرف عليها وقائداً تربوياً، تتطلَّب نوعاً خاصـــاً من الإعداد والتأهيل اللذين يمكّناه من تأديَّة مسؤولياته ومهامّه على الوجه الأكمـــل. فالمشرفُ التربويُّ بحكم طبيعة عمله ينبغي أن يكون قادراً على الاتصال الفعَّال مع المعلِّمين والمدرِّسين، بحيث يتمكنَّ من إثارتهم وتحفيزهم وقيادتهم باتجـــاه تحقيـــق الأهداف وتقديم المساعدة المطلوبة لهم، ليتمكَّنوا مـــن التغلُّـــب علـــى الـــصعوبات والمعارف ذات الصلة بالموادّ الدراسيَّة التي يقوم بالإشراف على المعلِّمـــين الـــذين يقومون بتدريسها، وبطرائق التدريس المتنوعة وكيفيَّة استخدامها، بالأسلوب الـــذي يضمن تحقيق أفضل النتائج (البدري، 2001).

ومن هنا فلا بدَّ أن تتغيَّر أساليب الإشراف القديمة بأساليب جديدة نابعة مـــن فلسفة تؤمن بمبادئ تتَّفق وعصريَّة الاتجاهات التي يعيشها المجتمع، ومـــن خـــلال مفهوم الإشراف ينظر إلى المشرف على أنَّه شخص متكامل مـــع أعـــضاء هيئـــة التدريس ويتعامل مع المعلِّمين والتلاميذ، ويوجه اهتمامه بشؤونهم بالإضـــافة إلـــى قيادته للآخرين في تحسين نموّهم الذاتي وبفهمه وإدراكه للعمليَّة التربويَّة، يـــستطيع أنْ يتفاعل مع العاملين في الحقل التعليميّ بصورة فعَّالة.

إن الهدف الرئيس من عمليَّة الإشراف هو تحقيق أهداف المدرسة، ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي، لكي يصبحوا ذوي مهارة وكفايَّة عاليَّة بقدر الإمكان من تأديَّة عملهم (أحمد، 1999).

**مهام المشرف التربويِّ:**

1- مساعدة المعلِّمين وتوجيههم من ناحيَّة فنيَّة بخصوص كل ما يتـــصل بالعمليَّـــة التربويَّة ويشمل ذلك على مساعدته في:

أ. تحديد الأهداف التربويَّة واشتقاق الخاص من العام.

ب.تنقيح وتطويره باستمرار.

ج. التعريف بالطرائق والوسائل التربويَّة الجديدة وكيفيَّة استخدامها.

د. تقييم أداء التلاميذ.

ه. العمل على تنظيم الموقف التعليمي فق المناهج التربويَّة العموميَّة.

و. الاهتمام بالعلم المبتدئ.

2- متابعة مختلف جوانب العمليَّة التربويَّة وتقديمها وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى ثلاثة أنواع من التقويم.

أ. تقويم العاملين.

ب.تقويم التلاميذ ولا سيما عن طريق المساهمة في ومنع الامتحانات والإشراف عليها.

ج. تقديم المناهج والكتب والرسائل التعليميَّة ومتابعة تنفيذ التوجيهات والتعليمات.

3- ممارسة بعض الأعمال الإداريَّة ذات العلاقة بطبيعة عملهم، ومنها على سبيل المثال:

أ. اقتراح أسس لتوزيع المعلِّمين على المدارس ونقلهم.

ب. إعداد جداول توزيع الدروس بالتعاون مع المديرين والمعلِّمين.

4- التدريب أثناء الخدمة وذلك لتحسين أداء الكوادر التعليميَّة المختلفة وإثراء ذاتها باستمرار.

5- نقل التجارب التربويَّة الرائدة إلى مختلف المدارس والإطلاع والبحث التجريب ويتم ذلك عن طريق:

أ. تنظيم زيادات متبادلة بين المدارس وبخاصة ذات التجارب الناجحة منها.

ب.تزويد المدارس بالبحوث التربويَّة وبالنشرات ذات الأهميَّة.

6- تنظيم ندوات ومحاضرات الإشرافيَّة (بلقيس، 1991).

**مجالات الإشراف التربوي:**

تتعدد مجالات الإشراف التربوي هذه المجالات بحيث تتفق مع تصورات وتوقعات المشرفين التربويين والمعلِّمين وتتسجم مع طبيعة الدور الإشرافي وهي كالتالي:

1- مجال القيم التربويَّة:

للمشرف التربوي دور كبير في إنجاح مجال القيم وهذا يتوقف على إيمـــان المعلِّمين بأهميَّة العمل الذي ينفذونه. فالمشرف التربوي إلهامه من فلسفته الشخصيَّة للتربيَّة ويستطيع أن يتعاون مع غيره من المعلِّمين وتكوين الأمة بأسرها.

2- الطلاب:

الطالب هو المحور الأساسي للعمليَّة التربويَّة لذلك تغير در الطالب من دور المتلقي للمعرفة إلى دور الباحث والمناقش والمحاور وأصبح الاهتمام بالطالب مـــن نواحي مختلفة تربيَّة جسميَّة ووجدانيَّة وخلقيَّة وعقليَّة وضلك من أجل النمو المتكامل في شخصيَّة التلميذ، حيث إن تقدم أي مجتمع يعود إلى تنمية وتطـــوير شخـــصيات أفراده. لذلك يقع على عاتق المشرف التربوي توجيه العاملين، وتزويدهم بـــالطرق الناجحة من أجل الكشف عن الطلبة ضعيفي التحصيل لوضع خطط علاجيَّة.

3- المعلِّمون:

تغير دور المعلِّم من ملقن للمعرفة والمعلوماتيَّة إلى دور منظم قائد للموقـــف التعليمي وموجه للنقاش وهذا يؤكد أن دور المعلِّم دور مهم وكبير في إنجاح الموقف التعليمي. من هنا لا بد للمشرف أن يهتم بملاحظة وتطـــوير أداء المعلِّمـــين أثنـــاء حضور المواقف التعليميَّة وذلك من أجل التحقق من معرفة مادة الدرس وأســـاليب التدريس وكذلك الوسائل التعليميَّة والتخطيط للموقف التعليمي. لذلك يقع على عاتق المشرف التربوي التعرف على كفايات المعلِّمين التابعين له إشرافياً، والتأكد من أن المعلِّم ملم بطبيعة المعرفة وتصنيفاتها الرئيسة فيميز المعلِّمون بين المعلومات بـــين عمليات الحفظ والاستظهار والإبداع والابتكار.

4- المناهج والكتب المدرسيَّة:

المنهج هي جميع الخبرات التربويَّة التي تخطط لها المدرسة داخل جـــدرانها وخارجها، وذلك من أجل المحافظة على نمو التلاميذ الشامل في النواحي الجـــسميَّة والعقليَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، فدر المشرف التربوي هو القيام بصياغة محتويـــات المنهاج، وكذلك استقبال تغذيَّة راجعة من المعلِّمين حول إمكانيَّـــة دراســـته عميقـــة واعيَّة للتأكد من تحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها المنهج. لذلك نجد أن للمشرف

التربوي دوراً كبيراً في أغناء وتطوير المنهج من أجل ملاءمة حاجات ومتطلبات المجتمع. أما الكتاب المدرسي فهو أساسا من أسس التعليم ويعتبر الكتاب ذا قيمة في نمو التلاميذ لأنه يساعدهم على دراسة الحقائق والمعلومات، وقد تغيرت الصورة التقليديَّة للكتاب المدرسي لتناسب مستوى التلاميذ واهتماماتهم، لذا من واجب المشرف أن يطلع الكتاب المدرسي ليكون على بيئة من محتوياته وليمكن من توجيه وإرشاد المعلِّمين إلى مضمون الكتاب، وكذلك الإسهام في تقويمه وتحليله.

5- التقويم:

يعد التقويم من المجالات الأساسيَّة للمشرف التربوي لأنه من خلا التقويم يتعرف على مدى كفايَّة الوسائل والأساليب واستراتيجيات التدريس والتقنيات التربويَّة، وكذلك مدى فعاليَّة المنهج في تحقيق الأهداف التربويَّة، لذا على المشرف أن يستخدم وسائل قياس مناسبة وذلك من أجل الإفادة في بناء خطط العمل المختلفة. ويعتبر التقويم وسيلة للكشف عن تحصيل التلميذ، وإرشاد المعلِّم إلى أساليب التقويم الموضوعيَّة.

6- الخطة الدراسيَّة:

لكي نضمن فاعليَّة التنفيذ ونبتعد عن العشوائيَّة في العمل، على المشرف التربوي أن يدرب المعلِّمين على أسس وتنظيم الخطة الفصليَّة والخطة اليوميَّة بما تشمله من أهداف وأساليب ووسائل مناسبة وطرق تقويم ومراعاة الزمن اللازم لتنفيذ الخطة خلال العام الدراسي مع الاهتمام بتوثيق العلاقات التي تربط البيئة مع المدرسة بتفعيل دور مجالس الآباء والمعلِّمين وتنشيط هذا الدور في خدمة العمليَّة التربويَّة (الطعاني، 2005).

**مراحل تطور الإشراف التربوي:**

**1- مرحلة التفتيش**

اتصفت هذه لمرحلة بالرقابة ومحاسبة المعلِّم ومراجعة أعماله، ولهذا نرى أن المفتِّش يفاجئ المعلِّم، ويسعى إلى كشف أخطائه، ويعطي اهتماماً بالغاً بما حصَّله التلاميذ من معلومات؛ وارتبط مفهوم التفتيش في الأذهان بتصيُّد الأخطاءِ والتخويفِ والتجسُّس، واقتصر عمل المفتش على تقويم المعلِّم ونقده (متولي، 1983).

**2- مرحلة التوجيه:**

وهي مرحلة الانتقال من التفتيش إلى مرحلة التوجيه، نتيجةً للاعتراضات والنقد الذي وجِّه إلى المفهومِ التسلُّطي في التفتيش، وعُدَّ التوجيه علاقةً تعاونيَّةً تهدفُ إلى تنمية المعلِّم ومعاونته على اكتشاف ذاته، لكنَّ التَّوجيه ظلَّ قاصراً عن تحقيق آثارٍ ايجابيَّةٍ في تطوير وتحسين عمليَّة التعلّم والتعليم (الأسدي وعبد المجيد، 2003).

**3- مرحلة الإشراف التربوي:**

ومع استمرار التطوُّرِ في الفكر التربويِّ الحديث، أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربويَّة يتطور، ليأخذ معنى أشمل وأوسع، حتَّى يلبِّي احتياجات النظرةِ الشاملة لعناصر العمليَّةِ التعليميَّةِ التعلميَّة.

وانتقل الإشرافُ التَّربويُّ من موقفِ الاهتمامِ بالمعلِّم، وبتحسينِ أدائه وبتعديل سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بالموقفِ التعليميِّ ككلٍّ، وإحداثِ التَّعديلِ والتَّغييرِ الإيجابيِّ المرغوب في مختلفِ عناصره، في المعلِّم والمتعلم والمنهاج والبيئة والتسهيلات المدرسيَّة والإدارة الصفيَّة.

ومن أبرز خصائص الإشراف التربوي:

1. الإشراف التربوي عمليَّة قيادةٍ ديمقراطيَّةٍ تعاونيَّةٍ منظَّمة، تركِّزُ على التخطيطِ والدراسةِ والاستقصاءِ والتَّحليلِ والتَّقويمِ التَّشاركيِّ، وتتَّسم بالطابع التجريبيِّ والأسلوب العلميِّ.
2. يشمل الإشرافُ التربويُّ جميع عناصر العمليَّة التربويَّة، من معلِّم ومتعلمٍ ومناهجٍ وأساليبٍ وبيئةٍ، ويعملُ على تحسينها والارتفاع بمستواها وتغييرها في الاتِّجاه المرغوب فيه.
3. يستعين الإشراف التربويُّ بوسائلَ ونشاطاتٍ وأساليبَ جماعيَّةٍ وفرديَّةٍ متنوِّعةٍ مثل الزيارات للمواقف التعليميَّةِ، وتبادل الخبرات والنداوت، والاجتماعات الفرديَّةِ والجماعيَّةِ، والدورات والمشاغل والورش التربويَّةِ، والدروس التوضيحيَّةِ والنشرات والبحوث التربويَّةِ.

4. يقوم الإشراف التربويُّ على احترام كافَّة العاملين التربـــويّين وتقبُّـــلِ الفـــروق الفرديَّةِ بينهم، وتشجيع آرائهم ومبادراتهم، وتأكيد العمل الجماعيِّ التشاركيِّ فيما بينهم.
5. يؤكِّدُ الإشرافُ التربويُّ على أهميَّةِ مساعدةِ المعلِّمين، وكافَّة العاملين التربـــويّين الآخرين على النمو المهنيِّ المستمر وتحسين مستوى أدائهم.
6. يستمدُّ المشرفُ التَّربويُّ في عمليَّةِ الإشرافِ التَّربويِّ سلطته ومكانته، وتـــأثيره في المدارس وفي المعلِّمين، من قوَّة أفكاره وموضوعيَّتها، ومن مهاراته الفنيَّـــة المهنيَّة، ومن معلوماته المتجدِّدة وخبراته الناميَّة المتطوِّرة.
7. يتطلَّبُ مفهومُ الإشرافِ أن تكون العلاقةُ بين جميع الأطـــرافِ علاقـــةَ زمالـــةٍ ومشاركةٍ، وأن تكون الصلة بينهم مبنيَّةً علـــى أســـاسِ الاحتـــرامِ والعلاقـــاتِ الإنسانيَّةِ.
8. يقومُ مفهومُ الإشراف التربويِّ على تقويم عناصر الموقف التعليمـــي التعلمـــي بحيث لا تكون هدفاً بحد ذاته، وإنَّما هو وسيلة لتحسين مستوى الأداء والارتفاع بمستواها.
9. يعدُّ الإشراف التربويُّ أنَّ مديرَ المدرسةِ هو عونٌ للمشرفِ التربويِّ، في تحقيق أهداف الإشرافِ التَّربويِّ، وأنَّ عليه أن يمارسَ دوره كمشرفٍ تربويٍّ مقيمٍ في مدرسته (الطعاني، 2005).

## 2.2 الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة التي لهـــا علاقـــة بموضـــوع الدراسة، من أجل إعطاء خلفيَّة وافيَّة لها، والاستفادة من الموضوعات التي أثارهـــا الباحثون في دراساتهم لتشكل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، ومـــن هـــذه الدراسات:

**1- الدراسات العربيَّة:**

في دراسة قام بها (الشحي، 2004) بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّـــة لمـــديري المدارس لعمليَّة التخطيط المدرسيِّ في سلطنة عُمان، من وجهـــة نظـــرهم ونظـــر

الموجِّهين"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغير النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي والخبرة والوظيفة على آراء أفراد العينة، فيما يتعلق بتحديدهم لأهم الاحتياجات التدريبيَّة لمدير المدرسة في عمليَّة التخطيط المدرسيّ؛ وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (298) مديراً ومديرةً ومساعداً ومساعدة و(36) من الموجِّهين والموجِّهات الإداريين للعام الدراسي (2003/2004م) في مدارس المديريات العامَّة للتربيَّة والتعليم لمحافظة مسندم، ومنطقة الباطنة شمال والباطنة جنوب التابعة لوزارة التربيَّة والتعليم في سلطنة عمان، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وقام بإعدادها معتمداً على الأدب النظريّ والدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من (54) فقرة تمثِّل كلٌّ منها الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتيَّة: أنَّ غالبيَّة المهارات التدريبيَّة الواردة في أداة الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبيَّة بدرجة عاليَّة لمديري المدارس، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة لمجالات الدراسة والأداة الكليَّة تُعزى لمتغيِّر الوظيفة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى لمتغيِّري النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي والخبرة بالنسبة للموجِّهين الإداريين. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بضرورة تأهيل المديرين والمديرات، وعقد دورات تدريبيَّة وإشرافيَّة وإشراكهم في اللقاءات التربويَّة والمؤتمرات والندوات، وذلك للحصول على معلومات ومهارات متنوِّعةٍ في مجالات التخطيط كلِّها، وكذلك إعداد برامج تدريبيَّة لتأهيل المديرين في مرحلة المؤهِّل العلميّ الأقل من البكالوريوس والارتقاء بهم إلى درجة البكالوريوس، وفق برنامج زمني منظم، وتسهيل برنامج الدراسات العليا للمديرين، كما توصي الدراسة بإجراء دراسةٍ مماثلةٍ للكشفِ عن الاحتياجاتِ التدريبيَّة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربوييِّن والمعلِّمين.

أما الدراسة التي قام بها الكندي (2003). بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين". وتكونت عيِّنة الدراسة من (243) معلِّماً ومعلِّمةً أول بالمرحلة الثانويَّة و(128) مشرفاً ومشرفة تربويَّة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التاليَّة: جاءت محاور الدراسة حسب تقديرات المعلِّمين مرتبة تنازلياً كما

يلي: تطوير المناهج وطرق التدريس، النمو المهني للمعلِّمين، القياس والتقويم، الوسائل التعليميَّة وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإداريَّة والإشرافيَّة، شؤون الطلبة والأنشطة التربويَّة، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلِّي، بينما جاء ترتيبها حسب تقديرات المشرفين التربويين تنازليا كما يلي: النمو المهني للمعلِّمين، القياس والتقويم، تطوير المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليميَّة وتكنولوجيا التعليم، النواحي الإداريَّة والإشرافيَّة، تحديد مشكلات الميدان، الاتصال بالمجتمع المحلِّي، شؤون الطلبة والأنشطة التربويَّة.

أما دراسة الصّماديّ (2003) بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة جرش في مجال استخدام الحاسوب"، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (144) مديراً ومديرةً، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. إنَّ درجة الاحتياجات في مجال استخدام الحاسوب في الإدارة مرتفعةٌ.
2. إنَّ درجة الاحتياجات التدريبيَّة في مجال الوعي باستخدام الحاسوب منخفضةٌ.
3. إنَّ درجة الاحتياجات التدريبيَّة في مجال استخدام الحاسوب عموماً متوسِّطةٌ.

وضمَّت الدراسةُ مجموعةً من التوصيات التي من شأنها تلبيَّة الاحتياجات التدريبيَّة في مجال استخدام الحاسوب، أهمُّها: عقدُ دوراتٍ تدريبيَّةٍ فعَّالةٍ لمديري ومديرات المدارس الأساسيَّة والثانويَّة على السواء، وذلك في مجال استخدام الحاسوب في الإدارة والتعليم المحوسب واستخدام شبكة الانترنت.

وفي دراسة شديفات (2003)، بعنوان الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي التربيَّة الإسلاميَّة في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي التربيَّة الإسلاميَّة من وجهة نظرهم في الأردن، وبيان أثر كل من الخبرة والمؤهِّل العلمي ومكان العمل للمشرف في تقدير هذه الاحتياجات.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي مبحث التربيَّة الإسلاميَّة في وزارة التربيَّة والتعليم، والبالغ عددهم (50) مشرفاً، للعام الدراسي (2002–2003)، وعيِّنة الدراسة هي مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة معتمدة على الأدب النظري والدراسات السابقة، وبعض المتخصصين بالتربيَّة الإسلاميَّة ومشرفي مبحث التربيَّة الإسلاميَّة في وزارة التربيَّة والتعليم الأردنيَّة.

وقد أشارت النتائج إلى حاجة المشرفين الكبيرة للتدريب على المجالات الآتيَّة: السيرة النبويَّة، والتقويم والتلاوة والتجويد، والعقيدة الإسلاميَّة، والتفسير، وإدارة الصف، والفقه، والحديث النبوي الشريف، والتخطيط.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات:

1. إعادة بناء البرامج التدريبيَّة الخاصة بمشرفي مبحث التربيَّة الإسلاميَّة (قبل الخدمة وأثنائها) لتلبي حاجاتهم التدريبيَّة.
2. تفعيل دور المشرفين ذوي الخبرة في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبيَّة.
3. إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي مبحث التربيَّة الإسلاميَّة في المجالات التي لم تشملها هذه الدراسة.

أمَّا دراسة السريحين (2002). بعنوان " الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المهنيَّة من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي التعليم المهني في محافظة اربد"، وتكونت عيِّنة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (84) مديرة ومديراً ومشرفاً تربوياً بنسبة (100%) من أفراد مجتمع الدراسة الموزعين على محافظة اربد للعام الدراسي (2001 – 2002م). وأشارت نتائج الدراسة جميعهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من النوع الاجتماعي، الخبرة، والمؤهِّل. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: الاهتمام بالتعليم المهني، وأن التعليم المهني ضروري للمجتمع والدولة، وتدريب مديري ومديرات المدارس المهنيَّة.

أما دراسة السُّحيميّ (2002) بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة والثانويَّة والحكوميَّة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربيَّة السعوديَّة"، تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس المتوسطة والثانويَّة جميعهم والبالغ عددهم (212) مديراً للعام الدراسيّ (2002/2001م) وتكونت عيِّنة الدراسة من (150) مديراً منهم (87) مديراً في المرحلة المتوسِّطة و(63) مديراً في المرحلة الثانويَّة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التاليَّة:

كانت الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة والثانويَّة بمنطقة المدينة المنورة مرتبة حسب مجالات الدراسة على النحو التالي: مجال التقنيات التربويَّة الحديثة، مجال شؤون الطلبة، مجال تطوير المنهاج، مجال تحسين العمليَّة التربويَّة، مجال التواصل مع المعلِّمين، المجال الإداري، مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلِّي، مجال الشؤون الماليَّة.

هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العيِّنة على مجالات الدراسة جميعها ما عدا مجال الشؤون الماليَّة؛ فتعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي، وذلك لصالح حملة المؤهِّل العلمي البكالوريوس.

هناك فروقات ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العيِّنة في مجالات: المجال الإداري، مجال تحسين العمليَّة التربويَّة، مجال التقنيات التربويَّة، مجال تطوير المنهاج، ومجال شؤون الكليَّة، تعزى لمتغير نوع المدرسة وذلك لصالح المدارس الثانويَّة.

إن هناك فروقات ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد العيِّنة عند المجالات: المجال الإداري، مجال تحسين العمليَّة التربويَّة، مجال التقنيات التربويَّة الحديثة، مجال التواصل مع المعلِّمين، مجال تطوير المنهاج، تعزى لمتغير الخبرة، وذلك لصالح الخبرة الأدنى ما عدا مجال التقنيات التربويَّة الحديثة فقد كان لصالح ذوي الخبرة الأعلى وقدمت الدراسة مجموعة توصيات أهمها:

عقد دورات تدريبيَّة لمديري المدارس وذلك بهدف تعريفهم بالتقنيات التربويَّة الحديثة ومجالات تطوير المناهج وتحسين العمليَّة التربويَّة.

عمل لقاءات للمديرين حديثي التعيين مع مديرين لهم خبرات طويلة في مجال الإدارة المدرسيَّة وذلك لتبادل الخبرات فيما بينهم.

رفع مستوى المؤهِّل العلمي للمديرين وذلك بإيفاد حملة درجة البكالوريوس في بعثات علميَّة للحصول على درجة الماجستير.

أمَّا الدراسة التي قام بها (الحبسي، 2001) بعنوان الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة كما يراها المشرفون التربويُّون ومديرو المدارس

والمعلِّمون أنفسهم في سلطنة عمان، وقد تكونت عيِّنة الدراسة من (330) معلِّماً و(24) مدير مدرسة و(33) مشرفاً تربوياً للعام الدراسي (2001/2000م) في مدارس المديريَّة العامة للتربيَّة والتعليم بالمنطقة الشرقيَّة شمال.

واشتملت الدراسة على متغير مستقل واحد هو الوظيفة، وعلى متغير تابع هو درجة حاجة المعلِّمين في المدارس الثانويَّة للتدريب على المهارات اللازمة للتدريس في المدارس الحكوميَّة بسلطنة عُمان. ولجمع البيانات اللازمة للدراسة تم تطوير استبانة الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة، وتم التأكد من صدقها بالاستعانة بآراء عدد من المحكِّمين المختصِّين، وضمت الاستبانه (80) فقرة موزَّعةً على سبعة مجالاتٍ، هي: التخطيط، والوسائل والأساليب والأنشطة، وإدارة الصف وتنظيمه، والنمو المهني والأكاديمي، والالتزام بأخلاقيات المهنة، ومهارات الاتصال، والتقويم.

وتوصَّلت الدراسة أنَّ هناك درجة احتياج كبيرة لتدريب معلِّمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، بدرجة كبيرة، أمَّا بالنسبة لوجهة نظر مديري المدارس، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة الاحتياج التدريبيّ كانت بدرجة متوسِّطة، وأشارت النتائج إلى أنَّ درجة الاختلاف في الاحتياجات التدريبيَّة والتي تُعزى لمتغيّرِ الوظيفةِ كانت فقط في مجال التخطيط، والوسائل والأساليب والأنشطة، والنموّ المهنيِّ والأكاديميِّ، والالتزام بأخلاقيَّات المهنة، وأمَّا باقي المجالات فلم تكن دالَّةٌ إحصائيّاً، كما أشارت النتائج إلى أنَّ هناك نسبة توافق جيِّدة ما بين المشرفين والمديرين، والمعلِّمين، في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة في سلطنة عمان.

وأوصت الدراسة وزارة التربيَّة والتعليم في سلطنة عمان بأن يتمَّ تصميم برامج تدريبيَّة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة اعتماداً على الاحتياجات التي نالت درجة أولويَّة كبيرة.

أمَّا دراسة (الطراونة، 2000) والتي كانت بعنوان "تقدير الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة الكرك"، وتضمنت الدراسة خمسة مجالات هي: التخطيط، وشؤون المعلِّمين، وشؤون الطلبة، والمجتمع المحلِّي،

ومجال تحسين الإنتاج. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة جميعهم، والبالغ عددهم (217) مديراً ومديرة، يشرفون على إدارة المدارس الحكوميَّة في محافظة الكرك من خلال مديريـــَّات التربيَّة والتعليم في المحافظة وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الحاجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة الكرك تركز على حاجات تدريبيَّة بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، ولم يشر إلى حاجات تدريبيَّة بدرجة كبيرة جداً أو قليلة جداً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة تعزى للمؤهِّل العلمي، والخبرة والنوع الاجتماعي، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد المزيد من الدورات التدريبيَّة لمديري المدارس في بعض المجالات، والتنسيق بين وزارة التربيَّة والتعليم، والجامعات الأردنيَّة الرسميَّة، حتى تكون البرامج التدريبيَّة منبثقة عن الحاجات التدريبيَّة بالإضافة إلى إشراك أعضاء هيئة التدريس في البرامج التدريبيَّة التي تعقدها الوزارة.

وكشفت دراسة (الشريف، 2000) أن مشرفي التربيَّة الإسلاميَّة أجابوا بحاجاتهم للتدريب على مجالات الاستبانة السبعة مرتَّبة حسب المتوسطات الحسابيَّة من وجهة نظرهم كالتالي: النمو المهني وتطوير المعلِّمين العلاقة مع المعلِّمين وتطوير المناهج وأساليب التدريس، التقويم، التخطيط، القيادة، التعليم، وأوصت الدراسة أن تقوم المؤسسات التربويَّة وخاصة المسؤولة عن تدريب المشرفين التربويين بتطوير أسس ومضامين برامج تدريب مشرفي التربيَّة الإسلاميَّة بحيث تتضمن برامج تدريس الاحتياجات التدريبيَّة التي كشفت عنها الدراسة.

وكشفت دراسة (الشراري، 1998) واقع الحاجات الفنيَّة والإداريَّة للمشرفين التربويين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (148) مشرفاً وشكَّل عينتها. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المشرفين التربويِّين يقومون بمهمَّاتهم الإشرافيَّة بدرجة عاليَّة وعاليَّة جداً بالنسبة لكل مجال من مجالات الدراسة بشكل عام. وكذلك بالنسبة لفقرات كل مجال، باستثناء ثماني فقرات فقط، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشرفين التربويين يقومون بها بدرجة (متوسطة).

كما أظهرت نتائج الدراسة غياب أثر متغيِّر التخصُّص إذ لم توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ تُعزى إلى متغيِّر التخصُّص في أيِّ مجال من مجالات الدراسة، فيما بيَّنت النتائج وجود أثرٍ لمتغيِّر الخبرة، فقد كانت هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة في ستَّة مجالات من مجالات الدراسة تُعزى لمتغيِّر الخبرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن في مجال (الاختبارات) فقط فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغير المؤهِّل، وكانت لصالح حملة البكالوريوس غير التربوي، ولم تُظهر الدراسةُ فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة في بقيَّة المجالات الأحد عشر تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل.

وقد أوصت الدراسة: اعتماد المزيد من البرامج لتطوير كفايات المشرفين التربويين، وخاصة في المجالات التي تبوأت موقعاً أدنى حسب مقياس درجات الأهميَّة النسبيَّة الذي اعتمدته هذه الدراسة.

وكانت دراسة (الحديدي، 1998)، بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة لمديري ومديرات المدارس الإعداديَّة والثانويَّة بمدارس التعليم العام في سلطنة عُمان"، وتألَّفت عيِّنة الدراسة من (150) مديراً ومديرة موزعين على مناطق مختلفة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات التدريبيَّة الواردة باستبانة الدراسة جميعها اعتبرت احتياجات تدريبيَّة مهمة لمديري ومديرات والمدارس الإعداديَّة والثانويَّة. وهي التقنيات التربويَّة الحديثة. شؤون الطلاب والأنظمة التربويَّة، تطوير المناهج، التنمية المهنيَّة للمعلِّمين، الإشراف الفني، العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلِّي، التطوير الإداري.

أوصت الدراسة في إقامة مشاغل تربويَّة دوريَّة لمديري المدارس في المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة تتعلق بالمهارات الإداريَّة والفنيَّة اللازمة لهم، وخاصَّة الَّذين يحملون مؤهّلاً علميّاً أقل من البكالوريوس إلى درجة البكالوريوس.

أما دراسة أبو ناصر (1995) بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي العلوم في الأردن من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة".

تكونت عيِّنة الدراسة من (246) معلِّماً ومعلِّمة في المرحلة الثانويَّة و(40) مشرفا للعلوم في مديريات التربيَّة والتعليم لوزارة التربيَّة حيث تم اختيار عيِّنة

المعلِّمين من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1640) معلِّماً في العام الدراسي (1994–1995م).

بينما كانت عيِّنة الدراسة من المشرفين هي ذاتها مجتمع الدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن مشرفي مبحث العلوم أجابوا بحاجتهم للتدريب على مجالات الاستبانة السبعة وكان ترتيب المجالات حسب متوسطاتها الحسابيَّة ومن وجهة نظرهم كالتالي: التقويم، إدارة الصف، العلاقة مع المعلِّمين والمجتمع المحلِّي، التخطيط، تطوير المناهج وأساليب التدريس، الأبحاث، والنمو المهني، أن معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة أجابوا بحاجة مشرفي مبحث العلوم للتدريب على مجالات الاستبانة السبعة وكان ترتيب المجالات من وجهة نظرهم كالتالي: التقويم، إدارة الصف، العلاقة مع المعلِّمين والمجتمع المحلِّي، التخطيط، الأبحاث، تطوير المناهج وأساليب التدريس، النمو المهني. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقدير المشرفين للاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة لمشرفي مبحث العلوم تعزى إلى أي من مؤهِّل معلِّمي العلوم العلمي أو خبرتهم أو التفاعل بينها.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الدراسة بعقد دورات تدريبيَّة لمشرفي مبحث العلوم لإكسابهم الكفايات الأساسيَّة لمهنة الإشراف التربوي، والتركيز على الاحتياجات التي تبوأت أولوياتٍ أكثرَ من غيرها عند وضع برامج تدريبيَّة لمشرفي مبحث العلوم، وتلبيَّة الاحتياجات التي كشفت عنها هذه الدراسة في هذه البرامج. كما توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

أمَّا أبو الشيخ (1992) فقام بدراسة بعنوان "تقويم الحاجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين في الأردن باعتبارهم مدرِّبين تربويِّين". وقد اختيرت عيِّنة من المشرفين التربويين شملت (211) مشرفاً ومشرفة يشكِّلون (47.74 %) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التاليَّة:

هناك أثرٌ دالٌّ لمتغيِّر النوع الاجتماعي على تقدير المشرفين التربويِّين لحاجاتهم التدريبيَّة، وكان لصالح المشرفين والمديرين.

تختلف حاجات المشرفين التربويين التدريبيَّة حسب تقديرهم لها، باعتبارهم مدرِّبين تربويين باختلاف مؤهِّلاتهم العلميَّة، وكانت لصالح ذوي مؤهِّل الماجستير وما فوق مقابل ذوي الدبلوم بعد البكالوريوس، مقابل ذوي البكالوريوس وما دون. لا يختلف تقدير المشرفين التربويين لهذه الحاجات باختلاف خبراتهم في الإشراف التربوي.

وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائجَ، تقدَّمت بعددٍ من التوصيات التي تهدف إلى تحسين الأداء التدريبيّ للمشرفين التربويين منها أن تُعتمد الاحتياجات التدريبيَّة التربويَّة للمشرفين التربويين لدى تصميم البرامج التأهيليَّة والبرامج التدريبيَّة لهم في أثناء الخدمة وما قبلها.

تقويم الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين باعتبارهم مدرِّبين باستخدام أدوات أخرى، مثل: المقابلات، والاختبارات.. . وغيرها، وكذلك بإشراك عناصر أخرى من العاملين أو المعنيِّن في هذا المجال في عمليَّة التقويم، مثل المديرين الفَنِّيين، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي والتدريب، والمعلِّمين.

أجرى (إدريس، 1992) دراسةً بعنوان "الاحتياجات التدريبيَّة لدى الإداريين في ديوان وزارة التربيَّة والتعليم اليمنيَّة كما يراها مديرو العموم ومديرو الإدارات". تكونت عيِّنة الدراسة من (138) إدارياً موزعين على فئتين هما: فئة مديري العموم ومساعديهم وعددهم (54) مديراً ومديرة، وفئة مديري الإدارات وعددهم (84) مديراً ومديرة. توصلت الدراسة إلى وجود حاجة كبيرة جدا لدى الإداريين في وزارة التربيَّة اليمنيَّة إلى التدريب على المهارات الإداريَّة، وعدم وجود اختلاف في درجة حاجة جميع أفراد عيِّنة الدراسة إلى التدريب على المهارات الإداريَّة تعزى إلى المرتبة الوظيفيَّة، والمؤهِّل العلمي، وسنوات الخبرة.

دراسة معدي (1996) بعنوان "دراسة وصفيَّة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بالمنطقة الغربيَّة لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم"، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، لاستطلاع رأي مجتمع الدراسة في كل من مكَّة المكرمة وجدة والطائف.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها ما يلي: إنَّ المـشرفين التربـويِّين بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة على بعض الكفايات المقترحـة فـي مجـال أهـداف الإشراف، في حين إنهم كانوا بحاجة للتدريب بدرجة متوسطة على بعض الكفايـات في مجال أهداف الإشراف، ومجال التقويم وجميع الكفاياتٌ المتاحةٌ في مجال أساليب الإشراف ومجال العلاقات الإنسانيَّة، ولم توجد كفايات مقترحة ليسو بحاجة للتدريب عليها في مجالات الدراسة جميعاً؛ توجد فروقٌ ذاتُ دلالـةٍ إحـصائيَّةٍ تـدلُّ علـى اختلاف آراء المشرفين حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات من جميع مجالات الدراسة باختلاف المؤهَّل، وفي مجال الأهداف ومجال الأساليب باختلاف المنطقـة التعليميَّة ومجال التقويم باختلاف الجنسيَّة، بينما لا توجد فروق تدل على اخـتلاف المشرفين حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات المقترحة في مجالات الدراسـة جميعاً، باختلاف الخبرة والمؤهِّل والتخصص وفي مجال العلاقات ومجال التقـويم، باختلاف المنطقة التعليميَّة وفي مجال الأهداف ومجال الأساليب والعلاقات باختلاف الجنسيَّة.

**2- الدراسات الأجنبيَّة:**

وفي دراسة قام بها كنعان (Kanan, 2005) بعنوان"تحديد مهام واحتياجـات التدريب للمديرين التعليميين في فلسطين". وهي جزء من دراسة موسعة قام بها قسم الإدارة والقيادة التعليميَّة في كليَّة المعلِّمين في جامعة كولومبيا. وقد جمعت البيانات من خلال مقابلة (16) مديراً وأربعة من المديرين العامين، بالإضافة إلى التحقق من وثائق وأرشيف وزارة التعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين العاملين يحملون تصورات مختلفة مع اعتبار متطلبات التدريب والوظيفة للمديرين، وأغلب المديرين شعروا بأنهم غير مهيئين جيداً للعمل وأنهم يعتمدون على وزارة التربيَّة في دعمهم وتوجيههم. فهم يدركون دورهم الذي يدمج بين الدور التعليمـي والـدور القيـادي، ومشرفيهم يتصورونهم على أنهم حراس للمواقع التي هم فيها. وقد أظهرت النتـائج أن المديرين في دول مثل فلسطين يمرون بتجارب مشابهة لنظرائهم في المجتمعات الانتقاليَّة.

وأجرى سيجر دراسة (Seger, 1996) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلِّمين والمديرين في إحدى المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من أربعين مبحوثاً، منهم (30) معلِّماً، و (10) مديرين حيث توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبيَّة من وجهة نظر المعلِّمين والمديرين تتمثل في الجوانب التاليَّة: عمل برامج تحضيريَّة إلى معلِّمي المدارس المتوسطة يحتوي خبرات عمليَّة للمستوى المتوسط. التدريب على الحاجات الاستثنائيَّة للمراهقة المبكرة. التدريب على الاستراتيجيات التعليميَّة المختلفة.

وأقام كرامر (Kramerm, 1995) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبيَّة للمعلِّمين المبتدئين من خريجي جامعة شرق سترو دسبورغ (East Stroudsburg University) من أجل التعرُّف على نقاط الضعف والقوَّة في البرامج الأكاديميَّة التي تقوم الجامعة بتقديمها، وكذلك دور الجامعة في تلبيَّة الاحتياجات التدريبيَّة إلى معلِّمي السنة الأولى في التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحاجات تتمثل في المجالات الآتيَّة: قضايا التنوُّع الثقافي، التحضير لليوم المدرسيّ الأوَّل، الانضباط، التقارير، وإدارة الصفوف.

أجرى دينس (Dennis,1995) دراسة بعنوان "تطوُّر الإدارة التربويَّة قبل الخدمة وأثناء الخدمة والتطور المهنيّ المستمرّ بعد التعليم"، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك ضعفاً في البرامج التدريبيَّة، لعدم ارتباطها مباشرة مع متطلبات الوظيفة التي يشغلونها، وأظهرت الحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة، وأنَّ أصحاب الخبرات الطويلة في العمل الإداري هم الأقدر على تحديد احتياجات المدرسة من الموظفين.

وأجرى كلاك كلي (Cleckley, 1991) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لبرامج الإدارة والمسؤوليات الوظيفيَّة لدى مديري المدارس الحكوميَّة الابتدائيَّة في جنوب كارولينا". وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس الأساسيَّة يعتبرون برامج إعداد وتدريب المديرين مفيدة بشكل عام، وعدم وجود أثر للخبرة ومستوى التعليم للمدير بدرجة الفائدة التي يحصل عليها من برامج إعداد وتدريب المديرين.

وأجرى جيزان (Jeizan, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة دور المشرفين كقادة تربويين في تسع مدارس خاصة من المنطقة الشرقيَّة من السعوديَّة، وبحثت الدراسة في المهام الإداريَّة والقياديَّة للمشرفين كما يراها المعلِّمون والمشرفون والمشرفات، ويتم تصنيف هذه الآراء من فنيين وهي: المهام الإداريَّة والمهام القياديَّة، فقد تم استخدام استبانة تصف هذه المهام ووزعت على المعلِّمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه ينظر إلى المشرفين كقادة تربويين من قبل المعلِّمين والمشرفات، وبحكم موقعهم في المدارس، فإن المشرفين هم القادة والإداريين الذين باستطاعتهم تطبيق التغيير المتحقق، وهم يقومون بأداء العديد من المهام الإداريَّة، ووجدت الدراسة ارتباطاً قويا بين المدارس التي تحوى ورش عمل تدريب أثناء الخدمة وبين التغير المتحقق.

**ملخص الدراسات السابقة:**

لقد تناولت الدراساتُ السابقةُ العربيَّةُ والأجنبيَّةُ في مجملها تحديد الاحتياجات التدريبيَّة في المدارس، وقد استهدفت معظم الدراسات العربيَّة على تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمديري ومديرات المدارس الثانويَّة والأساسيَّة الحكوميَّة.

حيث ركَّزت دراسة (الشحي، 2004) على الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس لعمليَّة التخطيط المدرسي في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين (المشرفين)، وتطرقت دراسة (السريحين، 2002) إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّةِ لمديري المدارس المهنيَّة من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي التعليم المهني في محافظة اربد، بينما اتَّفقت كل من دراسة (الشريف، 2000) و(الشراري، 1998) على أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، واتفقت كل من دراسة (الصمادي، 2003) و(السحيمي، 2002) و(الطراونة، 2000) و(الحديدي، 1998)، على أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس. أما دراسة الكندي (2003) فتناولت الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين الأوائل بمدارس التعليم الثانوي العام بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم ووجهة نظر المشرفين التربويين، وأكدَّ على أهميَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين.

وفي ضوء ما سبق تتفق هذه الدراسة مع الدراسات الـسابقة فـي الهـدف الرئيس وهو تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمـشرفين التربـوييِّن لأنَّ الاحتياجـاتِ التدريبيَّة الخطوةُ الأولى والأساسيَّة التي تنطلق منها العمليَّة التدريبيَّة، حتى يتـسنى وضع البرامج اللازمة للارتقاء إلى الأداء المناسب، ممَّـا يـنعكس علـى تحقيـق المؤسَّسات التعليميَّة لأهدافها بكفايَّة وفاعليَّة.

## الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

### 1.3 أسلوب الدراسة:

استندت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتــمَّ تطــوير اســتبانةٍ خاصَّةٍ بتحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويِّين من وجهة نظر المــشرفين التربويِّين ومديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان اعتماداً علــى بعــض الدراسات والأبحاث السابقة. وتمَّ تغطيَّة الدراسة في جانبها النظريّ بالاعتماد علــى المصادر الجاهزة، التي شملت الكتب والدوريَّات والمراجع العربيَّة والأجنبيَّة.

ويتضمَّن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة والعيِّنة المختارة، ووصــفاً لأداة الدراسة وكيفيَّة إعدادها وتطويرها، وخطوات التحقُّق من صدق الأداة وثباتها، كمــا يبيِّن إجراءات الدراسة والأُسلوب الإحصائيّ المستخدم لمعالجة البيانات الإحــصائيَّة لاستخلاص النتائج.

### 2.3 مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربــويين ومــديري المــدارس بمحافظ ظفار بسلطنة عُمان للعام الدراسي (2005–2006)، حيث بلغ عددهم الكلِّي (256) فرداً، منهم (100) مشرفٍ تربويٍ، و (156) مديراً، حــسب الإحــصائيات التي تمَّ الحصول عليها من مديريَّة التربيَّة والتعليم بمحافظة ظفار بسلطنة عُمــان، وتمَّ توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع الدراسة جميعهم، علماً بأنَّه قد تمَّ استرجاع (244) استبانةٍ، وتمَّ حذف (4) استبانات لأنها غير مكتملة الإجابة، ليــصبح عــدد الاستبانات الصالحة للتحليل (240) استبانةٍ، وهي تشكِّل ما نسبته (93.75%) مــن مجتمع الدراسة الكلِّيّ، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراســة الــذين استجابوا حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهَّل العلمــي، والخبــرة الإداريَّــة للمشرفين التربويين والمديرين.

## الجدول رقم (1)

## توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي والخبرة الإداريَّة للمشرفين التربويين والمديرين

| المتغير | فئات المتغير | مدير | | مشرف | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة المئويَّة | العدد | النسبة المئويَّة |
| النوع | مدير/مشرف | 97 | %69.29 | 62 | %62 |
| الاجتماعي | مديرة/ مشرفة | 43 | %30.71 | 38 | %38 |
| المؤهِّل | دبلوم | 34 | %24.29 | 23 | %23 |
| العلمي | جامعي | 90 | %64.29 | 57 | %57 |
| | دراسات عليا | 16 | %11.42 | 20 | %20 |
| الخبرة | 5 سنوات فأقل | 44 | %31.43 | 11 | %11 |
| الإداريَّة | 6–10 سنوات | 43 | %30.71 | 28 | %28 |
| | 11سنة فأكثر | 53 | %37.86 | 61 | %61 |

بالنظر إلى الجدول رقم (1) يلاحظ أنَّ عدد المبحوثين من فئة المديرين بلغ (97) وهذا يشكل ما نسبته (69.29%)، بينما عدد المبحوثات (43) أي ما نسبته (30.71%)، كما يلاحظ بالنسبة للمؤهِّل العلميّ للمديرين أنَّ غالبيتهم ممَّن يحملون درجة البكالوريوس بنسبة (64.29%)، يلي ذلك حملة دبلوم كليَّة المتوسِّطة وهم بذلك يمثِّلون ما نسبته (24.29%)، وأخيرا جاءت فئة حملة الدراسات العليا بنسبة (11.42%).

ويلاحظ من الجدول رقم (1) أنَّ المديرين الذين تراوحت مدَّة خدمتهم (11 سنة فأكثر)، بلغت نسبتهم (37.86%)، يلي ذلك المبحوثين الذين تتراوح مدة خدمتهم بين (6–10 سنوات) والذين بلغت نسبتهم (30.71%) في حين إنَّ ما نسبته (31.43%) من المبحوثين قلَّت مدة خدمتهم عن (5) سنوات.

بالنظر إلى الجدول رقم (1) يلاحظ أن عدد المبحوثين من فئة المشرفين بلغ (62) وهذا يشكل ما نسبته (62%)، بينما عدد المبحوثات (38) أي ما نسبته (38%)، كما يلاحظ بالنسبة للمؤهِّل العلميِّ للمشرفين أنَّ غالبيتهم ممَّن يحملون درجة البكالوريوس بنسبة (57%)، يلي ذلك حملة دبلوم الكلِّيَّة المتوسِّطة وهم بذلك يمثِّلون ما نسبته (23%)، وأخيرا جاءت فئة حملة الدراسات العليا بنسبة (20%).

ويلاحظ من الجدول رقم (1) أنَّ المشرفين الذين تراوحت مدَّة خدمتهم (11 سنة فأكثر)، بلغت نسبتهم (61%)، يلي ذلك المشرفين الذين تتراوح مدَّة خدمتهم بين (6–10 سنوات) وبلغت نسبتهم (28%) في حين إن ما نسبته (11%) من المشرفين الذين مدة خدمتهم أقل من (5) سنوات.

**3.3 أداة الدراسة:**

تم تطوير أداة الدراسة المتمثلة باستبانة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان حيث تم تطوير أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري المتعلق بالاحتياجات التدريبيَّة، كما تم الاستفادة من أدوات الكثير من الدراسات السابقة ومن أهمها دراسة (الشريف، 2000)، ودراسة (الخزاعلة، 2001) ودراسة (الشراري، 1998) وتكوَّنت الاستبانة من جزأين هما:

**الجزء الأول:** يتضمَّن المعلومات الشخصيَّة الآتيَّة (النوع الاجتماعي، المؤهِّل العلميّ، الخبرة).

**الجزء الثاني:** ويتضمَّن هذا الجزء (56) فقرةً تغطِّي مجالات الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويِّين، موزَّعة على سبعة مجالات هي: (مجال التخطيط، ومجال العلاقة مع المعلِّمين، ومجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين، ومجال القيادة، ومجال التعليم، ومجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، ومجال التقويم) وقد تم تدريج الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وحددت بخمس إجابات هي: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً).

**جدول رقم (2)**

**توزيع فقرات الاستبانة وفقاً لمجالات الاحتياجات التدريبيَّة**

| مجال التدريب | الفقرات |
|---|---|
| مجال التخطيط | 5-1 |
| مجال العلاقة مع المعلِّمين | 9-6 |
| مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين | 21-10 |
| مجال القيادة | 32-22 |
| مجال التعليم | 44-33 |
| مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس | 51-45 |
| مجال التقويم | 56-52 |

استناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابيَّة، سيتم التعامل معها على النحو التالي: إذا كانت قيمة المتوسِّط الحسابي للفقرات (3.5) فأكثر، فإنَّ مستوى تقديرات المشرفين والمديرين مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.50-3.49) فإن مستوى تقديرات المشرفين والمديرين يكون متوسطاً، وإذا كان المتوسِّط الحسابي أقل من (2.50) فيكون مستوى تقديرات المشرفين والمديرين منخفضاً.

### 4.3 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة، من خلال عرضها على مجموعةٍ من المحكِّمين من ذوي الاختصاص الفنِّيِّ والأكاديميِّ في جامعة مؤتة والجامعة الأردنيَّة، وجامعة اليرموك؛ وجميعها بالمملكة الأردنيَّة الهاشميَّة وعددهم (14) محكماً، وطلب منهم إعطاء آرائهم فيها، من إضافةٍ أو حذفٍ أو تعديلٍ، وقد تمَّ الأخذ بآراء المحكِّمين وتعديلاتهم، وقد حذفت (6) فقرات ودمجت (5) فقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائيَّة تشمل على (56) فقرة، حيث تمَّت مراعاة الأمور التاليَّة:

1- الدِّقة والوضوح في صياغة الفقرات.

2- تجنُّب استخدام عبارات غامضةٍ أو فقراتٍ غيرِ واضحةٍ.

3- مراعاة اشتمال الفقرة على فكرةٍ واحدةٍ محدَّدةٍ يستطيعُ الفرد الإجابة عنها بدقة.

## 5.3 ثبات الأداة:

جرى التأكُّد من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتوزيعها على عيِّنة مماثلة لمجتمع الدراسة من جامعة السلطان قابوس الملتحقين بدورة الإدارة المدرسيَّة والإشراف التربوي مكونة من (30) مبحوثاً من خارج مجتمع الدراسة، وبفارق أسبوعين بين تطبيقهما، حيث جرى استخراج معامل الثبات، للأداة بصيغتها النهائيَّة الكليَّة، ولكل بُعد من أبعاد الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضَّحة في الجدول رقم (3) الآتي:

**جدول رقم (3)**

**قيمة معامل ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي**

| الرقم | البعد | تسلسل الفقرات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|---|
| | | | معامل ارتباط بيرسون | الاتساق الداخلي |
| 1 | مجال التخطيط | 5−1 | 0.86 | 0.84 |
| 2 | مجال العلاقة مع المعلِّمين | 9−6 | 0.83 | 0.80 |
| 3 | مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين | 21−10 | 0.84 | 0.82 |
| 4 | مجال القيادة | 32−22 | 0.78 | 0.76 |
| 5 | مجال التعليم | 44−33 | 0.89 | 0.88 |
| 6 | مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس | 51−45 | 0.86 | 0.77 |
| 7 | مجال التقويم | 56−52 | 0.82 | 0.79 |
| 7−1 | الكلي للاستبانة | 56−1 | 0.90 | 0.89 |

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه باستخدام معامل ارتباط بيرسون فإنَّ معامل الثبات للأداة ككل بلغ (0.90) وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha Equation) فقد جاءت معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة جميعها، حيث بلغت معامل الثبات لكافة فقرات الأداة ($\alpha$ = 0.89) وهي نسبة ثبات عاليَّة ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة.

## 6.3 المعالجة الإحصائيَّة:

تم استخدام المعالجة الإحصائيَّة التاليَّة:

1- مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك لوصف خصائص عيِّنة الدراسة، اعتماداً على التكرارات والنسب المئويَّة، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة ومعرفة الأهميَّة النسبيَّة باستخدام المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة.

2- تحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقات بين المؤهِّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بيَّنها في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة.

**7.3 متغيِّرات الدراسة:**

تم تقسيم هذه المتغيرات كما يلي:

المتغيِّرات المستقلَّة: تتمثَّل المتغيِّرات المستقلَّة بما يلي:

أ. النوع الاجتماعي وله مستويان: مشرفين/مديرين، مشرفات/مديرات.

ب. المؤهِّل العلميُّ وله ثلاثة مستويات: دبلوم، جامعي، دراسات عليا.

ج. الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (1-5) سنوات، (6-10) سنوات، (11) سنة فأكثر.

المتغيِّر التابع:وهو درجة استجابة عيِّنة الدراسة على الاستبانة التي تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويِّين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس.

**8.3 إجراءات الدراسة:**

بعد التأكُّد من صدق وثبات أداة القياس، وتحديد مجتمع الدراسة تم توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (256) منهم (156) مديراً ومديرةً و(100) مشرفاً ومشرفةً تربويَّة أما بالنسبة للمدارس، التي تبعد عن مركز المديريَّة بأكثر من (100كم) تم تسليمها عن طريق بريد المدارس بتاريخ (2005/11/10).

وكذلك بالنسبة للمشرفين التربويين والبالغ عددهم (100) مشرفاً ومشرفةً وتم تحديد كيفيَّة إعادة الاستبانة إما إلى قسم التدريب أو عن طريــق دائــرة الإشــراف التربوي.

وتم استرجاع (244) استبانة ولم يتمُّ استرجاع عدد (12) استبانة بسبب بعد هذه المدارس عن مركز مديريَّة التربيَّة والتعليم وصعوبة المواصــلات، حيــث إنَّ بعض المدارس تبعد أكثر من (400) كيلومتر عن ولايَّة صلالة. وتــم حــذف (4) استبانات لأنها غير مكتملة الإجابة، والجدول رقم (4) يوضح عدد المدارس التابعة لكل ولايَة في مدارس محافظة ظفار للعام الدراسي (2005/2006).

**الجدول رقم (4)**

**كشف بعدد المدارس محافظة ظفار للعام الدراسي (2005/2006م)**

| اسم الولايَّة | عدد المدارس التابعة لها |
|---|---|
| صلالة | 67 |
| طاقة | 15 |
| مرباط | 10 |
| سدح | 10 |
| ثمريت | 12 |
| رخيوت | 17 |
| ضلكوت | 6 |
| مقشن | 5 |
| شليم والحلانيات | 13 |
| **المجموع** | **156** |

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

فيما يلي عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمة المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والأهميَّة النسبيَّة لجميع أبعاد الدراسة، والفقرات المكونة لكل بعد، تم إجراء تحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقات بين المؤهِّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان ومن وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟**

للتعرف على الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان ومن وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس فقد تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لكل مجال من مجالات الدراسة كما هو مبين في جدول (5).

**الجدول رقم (5)**

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجالات الاحتياجات التدريبيَّة**

| تسلسل الفقرات | المجالات | مشرف تربوي | | | | مدير مدرسة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى |
| 1-5 | مجال التخطيط | 4.13 | 0.55 | 5 | مرتفع | 3.77 | 0.86 | 4 | مرتفع |
| 6-9 | مجال العلاقة مع المعلِّمين | 4.01 | 0.87 | 6 | مرتفع | 3.76 | 0.79 | 5 | مرتفع |
| 10-21 | مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين | 4.14 | 0.42 | 4 | مرتفع | 3.79 | 0.62 | 2 | مرتفع |
| 22-32 | مجال القيادة | 4.19 | 0.40 | 3 | مرتفع | 3.78 | 0.70 | 3 | مرتفع |
| 33-44 | مجال التعليم | 4.20 | 0.43 | 2 | مرتفع | 3.80 | 0.61 | 1 | مرتفع |
| 45-51 | مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس | 3.91 | 0.72 | 7 | مرتفع | 3.71 | 0.73 | 6 | مرتفع |
| 52-56 | مجال التقويم | 4.41 | 0.42 | 1 | مرتفع | 3.62 | 0.69 | 7 | مرتفع |
| 1-56 | المجالات مجتمعة | 4.14 | 0.30 | - | مرتفع | 3.75 | 0.58 | - | مرتفع |

يتبين من الجدول رقم (5) أن المتوسط العام لمجالات الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم كانت مرتفعةً حيث بلغ (4.14) وانحراف معياري (0.30) ومن وجهة نظر المديرين كانت أيضاً مرتفعةً بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري (0.58)، وجاء ترتيب المجالات من وجهة نظر المشرفين على النحو التالي: احتل مجال التقويم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.41) وانحراف معياري (0.42)، يلي ذلك مجال التعليم بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.43)، وجاء مجال القيادة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.40)، في حين جاء مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.40)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.72).

أما من وجهة نظر المديرين فجاء ترتيبهم على النحو التالي: احتل مجال التعليم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري (0.61)، يلي ذلك مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وانحراف معياري (0.62)، وجاء مجال القيادة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.70)، في حين جاء مجال التخطيط في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.86)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.69).

وفيما يلي عرض تفصيلي لتقديرات المشرفين والمديرين في مجالات الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين وهي كما يلي:

**أولاً: مجال التخطيط:**

يبين الجدول رقم (6) تقديرات المشرفين والمديرين نحو مجال التخطيط.

## جدول رقم (6)

## المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال التخطيط

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | مشرف الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | مدير الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | أضع خطة تساعد على النمو المهني للمعلِّمين. | 4.48 | 0.72 | مرتفع | 3.98 | 0.91 | مرتفع |
| 2. | أعد برامج تخطيطيَّة تثري البرامج الدراسيَّة. | 4.43 | 0.69 | مرتفع | 3.86 | 0.98 | مرتفع |
| 3. | أساعد المعلِّمين على التخطيط الفصلي واليومي. | 4.23 | 0.95 | مرتفع | 3.61 | 0.96 | مرتفع |
| 4. | أعد خططاً للأنشطة التربويَّة بالمدرسة. | 3.69 | 0.92 | مرتفع | 3.80 | 0.99 | مرتفع |
| 5. | أعد خطة عامة للاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبليَّة. | 3.82 | 0.94 | مرتفع | 3.59 | 0.92 | مرتفع |
| | مجال التخطيط | 4.13 | 0.55 | مرتفع | 3.77 | 0.86 | مرتفع |

يتبين من الجدول رقم (6) أن المتوسط العام لفقرات مجال التخطيط من وجهة نظر المشرفين بلغ (4.13) وانحراف معياري (0.55)، ومن وجهة نظر المديرين بلغ (3.77) وانحراف معياري (0.86)، مما يبين على أن مجال التخطيط يلقى اهتماماً مرتفعاً، جاء ترتيب الفقرات من وجهة نظر المشرفين على النحو التالي:

احتلت الفقرة (أضع خطة تساعد على النمو المهني للمعلِّمين) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.48) وانحراف معياري (0.72)، في حين جاءت الفقرة (أعد خططاً للأنشطة التربويَّة بالمدرسة) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المتغير بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.92)، وبالنظر إلى محتوى فقرات هذا المتغير يتبين أن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأولى والثانيَّة فيعبر محتواهما عن أن وضع خطة تساعد على النمو المهني للمعلِّمين، ويعد برامج تخطيطيَّة تثري البرامج الدراسيَّة، أما الفقرتين التي احتلتا المرتبة الثالثة والرابعة فيعبر محتواهما عن مساعدة المعلِّمين على التخطيط الفصلي واليومي، ويعد خطط

عامة للاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبليَّة، أما الفقرة التـــي احتلـــت المرتبـــة الأخيرة هي يعد خططاً للأنشطة التربويَّة بالمدرسة.

أما من وجهة نظر المديرين فجاء ترتيبهم على النحو التالي: احتلت الفقـــرة (أضع خطة تساعد على النمو المهني للمعلِّمين) المرتبة الأولى بمتوســـط حـــسابي بلـــغ (3.98) وانحراف معياري (0.91)، في حين جاءت الفقرة (أعد خطة عامـــة للاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبليَّة) في المرتبة الأخيرة بـــين فقـــرات هـــذا المتغير بمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معيـــاري (0.92)، وبـــالنظر إلـــى محتوى فقرات هذا المتغير يتبين أن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأولى والثانيَّـــة فيعبر محتواهما عن أن يضع خطة تساعد على النمو المهني للمعلِّمين، ويعد برامج تخطيطيَّة تثري البرامج الدراسيَّة، أما الفقرتين التي احتلتا المرتبة الثالثة والرابعـــة فيعبر محتواهما عن يعد خططاً للأنشطة التربويَّة بالمدرسة ويساعد المعلِّمين علـــى التخطيط الفصلي واليومي، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة هي ويعد خطـــط عامة للاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبليَّة.

**ثانياَ: مجال العلاقة مع المعلِّمين:**

يبين الجدول رقم (7) تقديرات المشرفين والمديرين نحو مجال العلاقة مـــع المعلِّمين.

**جدول رقم (7)**

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال العلاقة مع المعلِّمين**

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. | العمل بروح الفريق مع المعلِّمين والتفاعل والتواصل معهم. | 4.10 | 0.94 | مرتفع | 3.94 | 0.69 | مرتفع |
| 7. | القدرة على حل المشكلات المهنيَّة للمعلِّمين. | 4.05 | 0.87 | مرتفع | 3.73 | 0.89 | مرتفع |
| 8. | القدرة على إقامة علاقات إيجابيَّة مع المعلِّمين. | 3.87 | 0.94 | مرتفع | 3.70 | 0.92 | مرتفع |
| 9. | الحرص على توطيد العلاقة بين المعلِّمين والمجتمع المدرسي. | 4.00 | 0.98 | مرتفع | 3.71 | 0.98 | مرتفع |
| | مجال العلاقة مع المعلِّمين | 4.01 | 0.87 | مرتفع | 3.77 | 0.79 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المشرفين على مجال العلاقة مع المعلِّمين بلغ (4.01) وانحراف معياري (0.87)، وتقديرات المديرين (3.77) وانحراف معياري (0.79)، وهذا يعني أن مجال العلاقة مع المعلِّمين جاءت بدرجة مرتفعة.

كما ويبين الجدول المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لكل فقرة تقديرات المشرفين على مجال العلاقة مع المعلِّمين، حيث إن الفقرة رقم (6) والتي تشير إلى العمل بروح الفريق مع المعلِّمين والتفاعل والتواصل معهم وكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.10)، وهي أعلى متوسط لفقرات مجال العلاقة مع المعلِّمين، تليها الفقرة (7) والتي تشير إلى القدرة على حل المشكلات المهنيَّة للمعلِّمين، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (9) "الحرص على توطيد العلاقة بين المعلِّمين والمجتمع المدرسي" وبمتوسط حسابي بلغ (4.00) على المقياس الخماسي. وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (8) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.87). والتي تشير إلى القدرة على إقامة علاقات إيجابيَّة مع المعلِّمين. ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات مجال العلاقة مع المعلِّمين كانت تتراوح ما بين (4.10– 3.87)، والمتوسطات الحسابيَّة جاءت جميعها بدرجة مرتفعة.

أما تقديرات المديرين على مجال العلاقة مع المعلِّمين فجاءت الفقرة رقم (6) والتي تشير إلى العمل بروح الفريق مع المعلِّمين والتفاعل والتواصل معهم وكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.94)، وهي أعلى متوسط لفقرات مجال العلاقة مع المعلِّمين، تليها الفقرة (7) والتي تشير إلى القدرة على حل المشكلات المهنيَّة للمعلِّمين، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (9) "يحرص على توطيد العلاقة بين المعلِّمين والمجتمع المدرسي" وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) على المقياس الخماسي. وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (8) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.70). والتي تشير إلى القدرة على إقامة علاقات إيجابيَّة مع المعلِّمين. ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات مجال

العلاقة مع المعلِّمين كانت تتراوح ما بين (3.70–3.94)، والمتوسطات الحسابيَّة جاءت جميعها بدرجة مرتفعة.

### ثالثاً: مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين:

يبين الجدول رقم (8) تقديرات المشرفين والمديرين نحو مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين.

### جدول رقم (8)

### المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .10 | أحرص على استخدام شبكة الإنترنت في متابعة التطورات العلميَّة والتربويَّة. | 3.77 | 0.96 | مرتفع | 3.26 | 0.94 | متوسط |
| .11 | أوظف الأساليب الإشرافيَّة المختلفة لتحسين أداء المعلِّم. | 4.27 | 0.68 | مرتفع | 3.75 | 1.01 | مرتفع |
| .12 | أقوم بإعداد مواد تدريبيَّة مناسبة لاحتياجات المعلِّمين. | 4.14 | 0.71 | مرتفع | 3.62 | 1.05 | مرتفع |
| .13 | أقوم بتوجيه المعلِّم وارشادة إلى بناء مفهوم إيجابي للذات. | 4.34 | 0.73 | مرتفع | 3.81 | 0.93 | مرتفع |
| .14 | أوضح كيفيَّة إعداد البحوث والدراسات التربويَّة. | 3.98 | 0.89 | مرتفع | 3.57 | 0.98 | مرتفع |
| .15 | أطور القدرات المهنيَّة للمعلِّمين الجدد. | 4.38 | 0.63 | مرتفع | 4.14 | 0.94 | مرتفع |
| .16 | أحدد الكفايات اللازمة للمعلِّم. | 4.22 | 0.59 | مرتفع | 3.74 | 0.85 | مرتفع |
| .17 | أعد النشرات التربويَّة الهادفة للمعلِّمين. | 3.94 | 0.97 | مرتفع | 3.93 | 0.85 | مرتفع |
| .18 | أمارس الأسلوب الإشرافي المناسب للموقف الصفي. | 4.23 | 0.69 | مرتفع | 3.92 | 0.87 | مرتفع |
| .19 | أوضح كيفيَّة إجراء اللقاء الفاعل مع المعلِّم أثناء العمليَّة الإشرافيَّة. | 4.19 | 0.54 | مرتفع | 3.98 | 0.83 | مرتفع |
| .20 | استخدم النقد البناء في تقويم أداء المعلِّم. | 4.20 | 0.64 | مرتفع | 4.02 | 0.81 | مرتفع |
| .21 | الاحظ ما يقوم به المعلِّم داخل غرفة الصف بجدارة. | 4.00 | 0.74 | مرتفع | 3.78 | 1.00 | مرتفع |
| | مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين | 4.14 | 0.43 | مرتفع | 3.79 | 0.62 | مرتفع |

يوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين على مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين، حيث يشير الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لفقرات هذا البُعد هو (4.14) وانحراف معياري (0.43)، وتقديرات المديرين جاءت بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.62)، وهي درجة مرتفعة على المقياس الخماسي.

وجاءت تقديرات المشرفين على كل فقرة من فقرات مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين على النحو التالي: جاءت الفقرة (15) بأعلى متوسط حسابي بالنسبة للفقرات الأخرى التي تقيس هذا المجال، والتي تشير إلى أطور القدرات المهنيَّة للمعلِّمين الجدد. وكان المتوسط الحسابي (4.38) على المقياس الخماسي. يليها في الأهميَّة الفقرة رقم (13) وهي أقوم بتوجيه المعلِّم وإرشاده إلى بناء مفهوم إيجابي للذات كان المتوسط الحسابي (4.34) وهي درجة مرتفعة حسب المقياس الخماسي، وجاءت الفقرة رقم (11) في الترتيب الثالث والتي تشير إلى توظيف الأساليب الإشرافيَّة المختلفة لتحسين أداء المعلِّم وبمتوسط حسابي (4.27)، وبلغ أقل متوسط حسابي على الفقرة رقم (10) والخاصة بالحرص على استخدام شبكة الإنترنت في متابعة التطورات العلميَّة والتربويَّة حيث كان المتوسط الحسابي (3.77). ويلاحظ أن جميع فقرات هذا المجال كانت المتوسطات فيها تتراوح بين (4.38 إلى 3.77) درجات على المقياس الخماسي.

أما بالنسبة لتقديرات المديرين فجاءت الفقرة (15) بأعلى متوسط حسابي بالنسبة للفقرات الأخرى التي تقيس هذا المجال، والتي تشير إلى (اطوِّر القدرات المهنيَّة للمعلِّمين الجدد). وكان المتوسط الحسابي (4.14) على المقياس الخماسي. يليها في الأهميَّة الفقرة رقم (20) وهي يستخدم النقد البناء في تقويم أداء المعلِّم كان المتوسط الحسابي (4.02) وهي درجة مرتفعة حسب المقياس الخماسي، وجاءت الفقرة رقم (19) في الترتيب الثالث والتي تشير إلى (أوضِّح كيفيَّة إجراء اللقاء الفاعل مع المعلِّم أثناء العمليَّة الإشرافيَّة) وبمتوسط حسابي (3.98)، وبلغ أقل متوسط حسابي على الفقرة رقم (10) والخاصة بأنه يحرص على استخدام شبكة الإنترنت في متابعة التطورات العلميَّة والتربويَّة حيث كان المتوسط الحسابي

(3.26). ويلاحظ أن جميع فقرات هذا المجال كانت المتوسطات فيها تتراوح بـــين (4.14 إلى 3.26) درجات على المقياس الخماسي.

**رابعاً: مجال القيادة:**

يبين الجدول رقم (9) تقديرات المشرفين والمديرين نحو مجال القيادة.

## جدول رقم (9)

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال القيادة**

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .22 | اتخذ القرارات بأساليب ديمقراطيَّة. | 4.25 | 0.61 | مرتفع | 3.82 | 1.01 | مرتفع |
| .23 | اتصرف في المواقف الطارئة بحكمة. | 4.24 | 0.62 | مرتفع | 3.83 | 0.91 | مرتفع |
| .24 | أقوم بإدارة البرامج التدريبيَّة بمقدرة عاليَّة. | 3.96 | 0.70 | مرتفع | 3.79 | 0.94 | مرتفع |
| .25 | أوضح كيفيَّة تحسين جوانب العمل الإداري والفني بالمدرسة. | 4.13 | 0.72 | مرتفع | 3.97 | 0.95 | مرتفع |
| .26 | أوضح آليَّة الإشراف على النظام المدرسي بشكل فعال. | 4.17 | 0.43 | مرتفع | 3.81 | 0.88 | مرتفع |
| .27 | استثمر الإمكانات الفرديَّة للمعلِّمين. | 4.18 | 0.74 | مرتفع | 3.69 | 1.07 | مرتفع |
| .28 | أدير الاجتماعات واللقاءات التربويَّة بطريقة سليمة | 4.21 | 0.69 | مرتفع | 3.74 | 1.00 | مرتفع |
| .29 | أقنع المعلِّمين على تبصر الأفكار التربويَّة الحديثة. | 4.15 | 0.72 | مرتفع | 3.78 | 0.95 | مرتفع |
| .30 | أقوم بتوفير بيئة صفيَّة ملائمة للتعليم. | 4.36 | 0.75 | مرتفع | 3.76 | 0.84 | مرتفع |
| .31 | أقوم بتوفير الأدوات والوسائل التعليميَّة اللازمة. | 4.20 | 0.71 | مرتفع | 3.71 | 1.01 | مرتفع |
| .32 | أشجع المعلِّمين على تبادل الخبرات المهنيَّة فيما بينهم. | 4.26 | 0.76 | مرتفع | 3.72 | 1.04 | مرتفع |
| | مجال القيادة | 4.19 | 0.40 | مرتفع | 3.78 | 0.70 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين على مجال القيادة، وكان من أبرز فقرات هذا المجال الفقرة رقم (30) (أقوم بتوفير بيئة صفيَّة ملائمة للتعليم) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.36) من أصل خمسة درجات على مقياس ليكرت، يلي ذلك تشجيع المعلِّمين على تبادل

الخبرات المهنيَّة فيما بينهم. حيث كان المتوسط الحسابي (4.26)، ثم جاءت الفقرة (22) وتشير إلى أنه يتمُّ اتخاذ القرارات بأساليب ديمقراطيَّة حيث كان متوسط الحسابي على هذه الفقرة (4.25) وجاءت بالمرتبة الثالثة.

أما التصرف في المواقف الطارئة بحكمة فقد جاءت بالمرتبة الرابعة في الفقرة (23) حيث المتوسط الحسابي بلغ (4.24)، وهي درجة مرتفعة، أما القيام بإدارة البرامج التدريبيَّة بمقدرة عاليَّة فقد جاءت بالترتيب الأخير حيث كان المتوسط (3.96) وانحراف معياري (0.70). ونلاحظ من نتائج الجدول أن مجال القيادة للمشرفين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لتقديرات المديرين فكان من أبرز فقرات هذا المجال في الفقرة رقم (25) "يوضح كيفيَّة تحسين جوانب العمل الإداري والفني بالمدرسة" حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97) من أصل خمسة درجات على مقياس ليكرت، يلي ذلك التصرف في المواقف الطارئة بحكمة. حيث كان المتوسط الحسابي (3.83)، ثم جاءت الفقرة (22) وتشير إلى أنه يتمُّ اتخاذ القرارات بأساليب ديمقراطيَّة حيث كان متوسط الحسابي على هذه الفقرة (3.82) وجاءت بالمرتبة الثالثة.

أما توضيح آليَّة الإشراف على النظام المدرسي بشكل فعال فقد جاءت بالمرتبة الرابعة في الفقرة (26) حيث المتوسط الحسابي بلغ (3.81)، وهي درجة مرتفعة، أما القيام باستثمار الإمكانات الفرديَّة للمعلِّمين فقد جاءت بالترتيب الأخير حيث كان المتوسط (3.69) وانحراف معياري (1.07). ونلاحظ من نتائج الجدول أن مجال القيادة للمشرفين التربويين ومديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.

**خامساً: مجال التعليم:**

يبين الجدول رقم (10) تقديرات المشرفين والمديرين نحو مجال التعليم.

## جدول رقم (10)

## المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال التعليم

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | مشرف الانحراف المعياري | مشرف المستوى | مدير المتوسط الحسابي | مدير الانحراف المعياري | مدير المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .33 | أعالج المشكلات المعاصرة من خلال المقررات الدراسيَّة. | 4.11 | 0.83 | مرتفع | 3.83 | 0.83 | مرتفع |
| .34 | أربط موضوعات المقررات الدراسيَّة بحاجات المجتمع. | 4.30 | 0.80 | مرتفع | 3.88 | 0.81 | مرتفع |
| .35 | أقوم بمعالجة المسائل الخلافيَّة بطريقة علميَّة. | 4.12 | 0.64 | مرتفع | 3.64 | 0.92 | مرتفع |
| .36 | أضع استراتيجيات لمعالجة صعوبات التعلم. | 4.20 | 0.57 | مرتفع | 4.08 | 0.86 | مرتفع |
| .37 | اقتراح تطوير مصادر التعلم. | 3.97 | 0.70 | مرتفع | 3.89 | 0.71 | مرتفع |
| .38 | أنوع في الأساليب التعليميَّة بما يتناسب موضوعات المقررات الدراسيَّة. | 4.26 | 0.65 | مرتفع | 3.72 | 0.83 | مرتفع |
| .39 | اتمكن من الإلمام بموضوعات المقررات الدراسيَّة. | 4.24 | 0.75 | مرتفع | 3.87 | 0.91 | مرتفع |
| .40 | إيجاد أفضل الطرق لمعالجة الضعف لدى الطلبة في المقررات الدراسيَّة. | 4.29 | 0.64 | مرتفع | 3.70 | 1.02 | مرتفع |
| .41 | أبين كيفيَّة إعداد الأنشطة التربويَّة التي تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة. | 4.31 | 0.63 | مرتفع | 3.69 | 1.00 | مرتفع |
| .42 | أحاول صياغة أهداف تعليميَّة للتدريس موضوعات المقررات الدراسيَّة. | 4.28 | 0.83 | مرتفع | 3.85 | 1.05 | مرتفع |
| .43 | أقوم بتوضيح كيفيَّة الإشراف على تنفيذ المقررات الدراسيَّة. | 4.10 | 0.87 | مرتفع | 3.71 | 0.80 | مرتفع |
| .44 | أشارك بتنفيذ الأنشطة التعليميَّة الخاصة بالمقررات الدراسيَّة. | 4.22 | 0.85 | مرتفع | 3.73 | 0.96 | مرتفع |
| | مجال التعليم | 4.20 | 0.42 | مرتفع | 3.80 | 0.61 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لتقديرات المشرفين على مجال التعليم، حيث كان المتوسط الحسابي لجميع الفقـرات (4.20) من أصل (5) درجات وانحراف معياري (0.42)، ولتقديرات المديرين بلغ (3.80) وانحراف معياري (0.61) وهذا يعني أن مجال التعليم جاء بدرجة مرتفعة.

كما ويبين الجدول المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات تقديرات المشرفين على مجال التعليم، حيث إن الفقرة رقم (41) والتي تشير إلى أبين كيفيَّة إعداد الأنشطة التربويَّة التي تعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة لهذه الفقرة (4.31) وانحراف معياري (0.63)، وهي أعلى متوسط لفقرات مجال التعليم، تليها الفقرة (34) والتي تشير إلى أربط موضوعات المقررات الدراسيَّة بحاجات المجتمع، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (40) "إيجاد أفضل الطرق لمعالجة الضعف لدى الطلبة في المقررات الدراسيَّة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.29) على المقياس الخماسي، ثم تلتها في الأهميَّة الفقرة (42)، والتي توضّح محاولة صياغة أهداف تعليميَّة للتدريس موضوعات المقررات الدراسيَّة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المشرفين على هذه الفقرة (4.28). وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (37) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97). والتي تشير إلى اقتراح وتطوير مصادر التعلم. ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات التقدم والنمو المهني كانت تتراوح ما بين (4.31– 3.97)، وتقع جميع قيم المتوسطات الحسابيَّة ضمن الدرجة المرتفعة.

أما بالنسبة لتقديرات المديرين على مجال التعليم فجاء ترتيب الفقرات على النحو التالي: الفقرة رقم (36) والتي تشير إلى يضع استراتيجيات لمعالجة صعوبات التعلم لهذه الفقرة (4.08) وانحراف معياري (0.86)، جاءت بأعلى متوسط لفقرات هذا المجال، تليها الفقرة (37) والتي تشير إلى (اقتراح تطوير مصادر التعلم )، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (34) "يربط موضوعات المقررات الدراسيَّة بحاجات المجتمع" وبمتوسط حسابي بلغ (3.88) على المقياس الخماسي، ثم تلتها في الأهميَّة الفقرة (39)، والتي توضّح التمكن من الإلمام بموضوعات المقررات الدراسيَّة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين على هذه الفقرة (3.87). وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (35) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.64). والتي تشير إلى القيام بمعالجة المسائل الخلافيَّة بطريقة علميَّة. ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات التقدم والنمو المهني كانت

تتراوح ما بين (4.08– 3.64)، وتقع جميع قيم المتوسطات الحسابيَّة ضمن الدرجة المرتفعة.

**سادساً: مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس:**

يبين الجدول رقم (11) تقديرات المشرفين والمديرين نحـــو مجـــال تطـــوير المناهج وأساليب التدريس.

## جدول رقم (11)

## المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين والمديرين لمجال تطوير المناهج وأساليب التدريس

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | مشرف الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | مدير الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .45 | أحلل محتوى المناهج الدراسيَّة. | 4.39 | 0.78 | مرتفع | 3.83 | 0.98 | مرتفع |
| .46 | أنظم ورشات عمل خاصة بأساليب تدريس المناهج الدراسيَّة. | 4.08 | 0.79 | مرتفع | 3.68 | 0.86 | مرتفع |
| .47 | أوظف الوسائل التعليميَّة المناسبة لإثراء المناهج الدراسيَّة. | 4.23 | 0.89 | مرتفع | 3.69 | 0.94 | مرتفع |
| .48 | أشارك في إعداد المناهج الدراسيَّة. | 3.66 | 0.95 | مرتفع | 3.36 | 0.97 | متوسط |
| .49 | أضع الخطوط العريضة للمناهج في مجال تخصصي. | 3.44 | 0.93 | متوسطة | 3.62 | 0.88 | متوسطة |
| .50 | أنظم حصص توضيحيَّة خاصة بالمناهج الدراسيَّة. | 3.79 | 0.98 | مرتفع | 3.55 | 0.90 | مرتفع |
| .51 | أقوم بمتابعة المكتبة المدرسيَّة وإثرائها بالمراجع التي تثري المناهج الدراسيَّة. | 3.78 | 0.73 | مرتفع | 3.60 | 0.87 | مرتفع |
| | الكلي | 3.91 | 0.72 | مرتفع | 3.62 | 0.69 | مرتفع |

يبين الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لتقديرات المشرفين على مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، حيث كان المتوسط الحسابي لجميع الفقرات (3.91) وانحراف معياري (0.72)، ولتقديرات المديرين بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.69)،وهذا يعني أن (مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس) جاء بدرجة مرتفعة.

ويبين الجدول المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لتقديرات المشرفين على كل فقرة من فقرات مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، حيث إن الفقـــرة

رقم (45) والتي تشير إلى تحليل محتوى المناهج الدراسيَّة وكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (4.39) وانحراف معياري (0.78)، وهي أعلى متوسط لفقرات مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، تليها الفقرة (47) والتي تشير إلى توظيف الوسائل التعليميَّة المناسبة لإثراء المناهج الدراسيَّة، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (46) " أنظم ورشات عمل خاصة بأساليب تدريس المناهج الدراسيَّة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.08) على المقياس الخماسي، ثم تلتها في الأهميَّة الفقرة (50)، والتي توضّح أنظم حصص توضيحيَّة خاصة بالمناهج الدراسيَّة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المشرفين على هذه الفقرة (3.79). وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (49) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44). والتي تشير إلى (أضع الخطوط العريضة للمناهج في مجال تخصصي). ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس كانت تتراوح ما بين (4.39– 3.44)، وتقع جميع قيم المتوسطات الحسابيَّة ضمن الدرجة المرتفعة.

كما ويبين الجدول أيضاً المتوسطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لتقديرات المديرين على كل فقرة من فقرات مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، حيث إن الفقرة رقم (45) والتي تشير إلى (تحليل محتوى المناهج الدراسيَّة) وكان المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.83) وانحراف معياري (0.98)، وهي أعلى متوسط لفقرات مجال (تطوير المناهج وأساليب التدريس)، تليها الفقرة (47) والتي تشير إلى توظيف الوسائل التعليميَّة المناسبة لإثراء المناهج الدراسيَّة، ثم يلي ذلك في الأهميَّة الفقرة (46) (ينظم ورشات عمل خاصة بأساليب تدريس المناهج الدراسيَّة) وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) على المقياس الخماسي، ثم تلتها في الأهميَّة الفقرة (49)، والتي توضح (أضع الخطوط العريضة للمناهج في مجال تخصصي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المديرين على هذه الفقرة (3.62). وتشير النتائج أيضاً إلى أن الفقرة رقم (48) جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.36). والتي تشير إلى (أشارك في إعداد المناهج الدراسيَّة). ويلاحظ أن جميع المتوسطات على فقرات مجال (تطوير المناهج

وأساليب التدريس) كانت تتراوح مـا بـين (3.83– 3.36)، وتقـع جميـع قـيم المتوسطات الحسابيَّة ضمن الدرجة المرتفعة.

**سابعاً: مجال التقويم:**

يبين الجدول رقم (12) تقديرات المشرفين والمديرين على مجال التقويم.

**جدول رقم (12)**

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المشرفين و المديرين لمجال التقويم**

| رقم الفقرة | الفقرة | مشرف المتوسط الحسابي | مشرف الانحراف المعياري | المستوى | مدير المتوسط الحسابي | مدير الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .52 | أبين كيفيَّة بناء الاختبارات التحصيليَّة الخاصة بالمقررات الدراسيَّة التي أشرف عليها حسب جداول المواصفات. | 4.43 | 0.66 | مرتفع | 3.88 | 1.01 | مرتفع |
| .53 | أوضح كيفيَّة تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها. | 4.44 | 0.64 | مرتفع | 3.54 | 0.99 | مرتفع |
| .54 | أوظف نتائج التقويم لتحسين العمليَّة التعليميَّة. | 4.36 | 0.63 | مرتفع | 3.64 | 0.87 | مرتفع |
| .55 | أوضح كيفيَّة استخدام أسلوب التقويم الذاتي. | 4.42 | 0.57 | مرتفع | 3.85 | 0.88 | مرتفع |
| .56 | أجري الاختبارات التشخيصيَّة للمقررات الدراسيَّة | 4.39 | 0.53 | مرتفع | 3.60 | 0.99 | مرتفع |
| | مجال التقويم | 4.41 | 0.42 | مرتفع | 3.70 | 0.73 | مرتفع |

يتبين من الجدول رقم (12) أن المتوسط العام لتقـديرات المـشرفين علـى فقرات مجال التقويم بلغ (4.41) وانحراف معياري (0.42)، وتقديرات و المديرين بلغ (3.70) وانحراف معياري (0.73)، مما يبين على أن مجال التقويم يلقى اهتماماً مرتفعاً.

وجاء ترتيب فقرات تقديرات المشرفين على مجال (التقـويم) علـى النحـو التالي: احتلت الفقرة (أوضح كيفيَّة تحليل نتائج الاختبـارات وتفـسيرها) المرتبـة الأولى بمتوسط حسابي بلـغ (4.44) وانحراف معياري (0.64)، في حين جـاءت الفقرة (أوظف نتائج التقويم لتحسين العمليَّة التعليميَّة.) في المرتبـة الأخيـرة بـين فقرات هذا المتغير بمتوسط حسابي بلغ (4.36) وانحراف معياري (0.63)، وبالنظر

إلى محتوى فقرات هذا المتغير يتبين أن الفقرتين اللتين احتلتا المـــرتبتين الأولـــى والثانيَّة فيعبر محتواهما عن (أوضح كيفيَّة تحليل نتائج الاختبارات وتفـــسيرها)، و (أبين كيفيَّة بناء الاختبارات التحصيليَّة الخاصة بالمقررات الدراسيَّة التي أشـــرف عليها حسب جداول المواصفات )، أما الفقرتين التي احتلتا المرتبة الثالثة والرابعـــة فيعبر محتواهما عن (أوضح كيفيَّة استخدام أسلوب التقـــويم الـــذاتي )، و (أجـــري الاختبارات التشخيصيَّة للمقررات الدراسيَّة )، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة هي (أوظف نتائج التقويم لتحسين العمليَّة التعليميَّة).

وجاء ترتيب فقرات تقديرات المديرين على مجال (التقويم) على النحو التالي: احتلت الفقرة (يبين كيفيَّة بناء الاختبارات التحصيليَّة الخاصة بالمقررات الدراســيَّة التي أشرف عليها حسب جداول المواصفات) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلـــــغ (3.88) وانحراف معياري (1.01)، في حين جاءت الفقرة (أوضح كيفيَّـــة تحليـــل نتائج الاختبارات وتفسيرها.) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المتغير بمتوســـط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (0.99)، وبالنظر إلى محتوى فقـــرات هـــذا المتغير يتبين أن الفقرتين اللتين احتلتا المرتبتين الأولى والثانيَّة فيعبر محتواهما عن (أبين كيفيَّة بناء الاختبارات التحصيليَّة الخاصة بالمقررات الدراسيَّة التـــي أشـــرف عليها حسب جداول المواصفات)، ويوضح كيفيَّة استخدام أسلوب التقويم الذاتي، أما الفقرتين التي احتلتا المرتبة الثالثة والرابعة فيعبر محتواهما عـــن (أوظـــف نتـــائج التقويم لتحسين العمليَّة التعليميَّة)، و (أجري الاختبـــارات التشخيـــصيَّة للمقـــررات الدراسيَّة)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة هي (أوضح كيفيَّة تحليـــل نتـــائج الاختبارات وتفسيرها).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس تعزى للمؤهِّل العلمي، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينها؟**

للإجابة على السؤال الثاني فلقد تم اســـتخدام تحليـــل التبـــاين ( Three way ANOVA) لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تبعاً للمتغيرات التاليَّة:

المؤهّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما كما تبين الجداول رقـــم (13، 14، 15، 16، 17).

**جدول رقم (13)**

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حسب النوع الاجتماعي والمؤهّل، والخبرة**

| المتغيرات | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| النوع | مشرف، مدير | 4.00 | 0.52 |
| الاجتماعي | مشرفة، مديرة | 3.74 | 0.44 |
| المؤهّل | دبلوم | 3.64 | 0.49 |
| العلمي | جامعي | 3.84 | 0.51 |
| | دراسات عليا | 4.21 | 0.48 |
| الخبرة | 1–5 سنوات | 3.68 | 0.55 |
| | 6–10 سنوات | 3.95 | 0.52 |
| | 11 سنة فأكثر | 4.01 | 0.47 |

**جدول رقم (14)**

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهّل**

| المتغيرات | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| مشرف، | دبلوم | 3.76 | 0.55 |
| مدير | جامعي | 3.90 | 0.50 |
| | دراسات عليا | 4.34 | 0.49 |
| مشرفة، | دبلوم | 3.51 | 0.32 |
| مديرة | جامعي | 3.77 | 0.51 |
| | دراسات عليا | 4.03 | 0.39 |

## جدول رقم (15)

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة**

| النوع الاجتماعي | الخبرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| مشرف، مدير | 1−5 سنوات | 3.75 | 0.59 |
| | 6−10 سنوات | 4.10 | 0.50 |
| | 11 سنة فأكثر | 4.16 | 0.45 |
| مشرفة، مديرة | 1−5 سنوات | 3.61 | 0.33 |
| | 6−10 سنوات | 3.73 | 0.54 |
| | 11 سنة فأكثر | 3.87 | 0.40 |

## جدول رقم (16)

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تعزى للتفاعل بين الخبرة والمؤهِّل**

| الخبرة | المؤهِّل | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1−5 سنوات | دبلوم | 3.22 | 0.27 |
| | جامعي | 3.77 | 0.52 |
| | دراسات عليا | 4.09 | 0.54 |
| 6−10 سنوات | دبلوم | 3.99 | 0.46 |
| | جامعي | 3.79 | 0.48 |
| | دراسات عليا | 4.45 | 0.50 |
| 11 سنة فأكثر | دبلوم | 3.87 | 0.44 |
| | جامعي | 4.04 | 0.48 |
| | دراسات عليا | 4.27 | 0.39 |

## جدول رقم (17)

**المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي الخبرة والمؤهِّل**

| النوع الاجتماعي | الخبرة | المؤهّل العلمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| مشرف، مدير | 1-5 سنوات | دبلوم | 3.18 | 0.35 |
| | | جامعي | 3.81 | 0.52 |
| | | دراسات عليا | 4.25 | 0.88 |
| | 6-10 سنوات | دبلوم | 4.05 | 0.46 |
| | | جامعي | 3.79 | 0.46 |
| | | دراسات عليا | 4.45 | 0.53 |
| | 11 سنة فأكثر | دبلوم | 4.05 | 0.43 |
| | | جامعي | 4.10 | 0.46 |
| | | دراسات عليا | 4.32 | 0.42 |
| مشرفة، مديرة | 1-5 سنوات | دبلوم | 3.27 | 0.22 |
| | | جامعي | 3.61 | 0.42 |
| | | دراسات عليا | 3.96 | 0.41 |
| | 6-10 سنوات | دبلوم | 3.68 | 0.26 |
| | | جامعي | 3.79 | 0.58 |
| | | دراسات عليا | 3.77 | 0.46 |
| | 11 سنة فأكثر | دبلوم | 3.58 | 0.30 |
| | | جامعي | 3.94 | 0.48 |
| | | دراسات عليا | 4.09 | 0.43 |

فقد تم إجراء تحليل التباين (Three Way ANOVA) للكشف عن الفروقـــات بين المؤهِّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما في تقـــديرات المبحـــوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة.

حيث أشارت النتائج أن هنالك فروق للنوع الاجتماعي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة الفروق لصالح المشرفين والمديرين بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة المشرفين والمديرين (4.00)، ومتوسط إجابة المشرفات والمديرات (3.74).

وأشارت النتائج أيضاً أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للمؤهِّل العلمي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، وكانت الفروق لصالح ذوي المؤهِّل العلمي دراسات عليا.

وأشارت النتائج أيضاً أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (11سنة فأكثر).

في حين أن النتائج لم تشر إلى وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، حيث كانت المتوسطات الحسابيَّة لإجابات المبحوثين متقاربة.

ولم تشر النتائج أيضاً إلى وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، حيث كانت المتوسطات الحسابيَّة لإجابات المبحوثين متقاربة.

ولم تشر النتائج أيضاً إلى وجود أثر للتفاعل بين المؤهِّل العلمي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، حيث كانت المتوسطات الحسابيَّة لإجابات المبحوثين متقاربة.

ولم تشر النتائج أيضاً إلى وجود أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهِّل في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، حيث كانت المتوسطات الحسابيَّة لإجابات المبحوثين متقاربة.

**الجدول رقم (18)**

**نتائج تحليل التباين للفروقات بين المؤهِّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينها في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة**

| المتغير | درجات الحريَّة | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | 1 | 1.158 | 1.158 | 5.389 | 0.021 |
| المؤهِّل العلمي | 2 | 5.195 | 2.598 | 12.087 | 0.000 |
| الخبرة | 2 | 2.663 | 1.332 | 6.197 | 0.002 |
| النوع الاجتماعي × المؤهِّل العلمي | 1 | 0.148 | 0.027 | 0.344 | 0.709 |
| النوع الاجتماعي × الخبرة | 2 | 0.136 | 0.026 | 0.316 | 0.730 |
| المؤهِّل ×الخبرة | 4 | 1.864 | 0.446 | 2.168 | 0.074 |
| النوع الاجتماعي × المؤهِّل × الخبرة | 2 | 0.680 | 0.227 | 1.054 | 0.370 |
| الخطأ | 225 | 47.926 | 0.215 | | |
| الكلي | 239 | 3735.108 | | | |

يبين الجدول رقم (18) أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للنوع الاجتماعي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (5.389) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≥ 0.05). وكانت الفروق لصالح المشرفين والمدير بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة المشرفين والمديرين (4.00)، ومتوسط إجابة المشرفات والمديرات (3.74).

ويبين الجدول أيضاً هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للمؤهّل العلمي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (12.087) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≥ 0.05)، ويبين الجدول أيضاً هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (6.197) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( α ≥0.05).

وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (0.344) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≥ 0.05). وأشارت النتائج أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (0.316) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥0.05). وأشارت النتائج أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المؤهّل والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (2.168) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥0.05).

وأشارت النتائج أنه لا توجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة له (1.054) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥0.05).

ولمعرفة مصادر الفروقات بين فئات متغير المؤهّل العلمـــي فـــي تقـــديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعديَّة.

**جدول رقم (19)**

**نتائج تحليل اختبار شفيه للمقارنات البعديَّة بين المتوسطات الحسابيَّة لتقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حسب متغير المؤهِّل العلمي**

| المؤهّل العلمي | المتوسط الحسابي | دبلوم | جامعي | دراسات عليا |
|---|---|---|---|---|
| دبلوم | 3.64 | – | – | *0.57 |
| جامعي | 3.84 | – | – | *0.37 |
| دراسات عليا | 4.21 | – | – | – |

* ذات دلالة إحصائيَّة على مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

حيث يبين الجدول (19) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي المؤهّل العلمي (دراسات عليا) ومتوسط الفئة الأولى (دبلوم) حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (دراسات عليا) (4.21)، أما متوسط الفئة الأولى (دبلوم) فقد بلغ (3.64) ولصالح ذوي المؤهّل العلمي (دراسات عليا). ويبين الجدول أيضاً أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات ذوي الخبرة (دراسات عليا) ومتوسط الفئة الثانيَّة (جامعي) حيث بلغ متوسط الفئة الثانيَّة (جامعي) (3.84)، أما متوسط الفئة الثالثة (دراسات عليا) (4.21) ولصالح ذوي المؤهّل العلمي (دراسات عليا).

ولمعرفة مصادر الفروقات بين فئات متغير الخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعديَّة.

**جدول رقم (20)**

**نتائج تحليل اختبار شفيه للمقارنات البعديَّة بين المتوسطات الحسابيَّة تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة حسب متغير الخبرة**

| الخبرة | المتوسط الحسابي | أقل من 5 سنوات | 6–10 سنوات | 11 سنة فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 3.68 | – | *0.27 | *0.33 |
| 6–10 سنوات | 3.95 | – | – | – |
| 11 سنة فأكثر | 4.01 | – | – | – |

* ذات دلالة إحصائيَّة على مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

حيث يبين الجدول (20) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (11سنة فأكثر) ومتوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات)

حيث بلغ متوسط الفئة الثالثة (11سنة فأكثر) (4.01)، أما متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) فقد بلغ (3.68) ولصالح ذوي الخبرة (11سنة فأكثر). ويبين الجدول أيضاً أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسط الفئة الثانيَّة (6–10 سنوات) حيث بلغ متوسط الفئة الأولى (أقل من 5 سنوات) (3.68)، أما متوسط الفئة الثانيَّة (6–10 سنوات) فقد بلغ (3.95) ولصالح ذوي الخبرة (6–10 سنوات).

## الفصل الخامس

## الخاتمة والمناقشة والتوصيات

### 5. 1 الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبيّ للمشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة للنوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي والخبرة في تقديرات المشرفين التربويين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة في حين أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهّل العلمي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة.

### 5. 2 المناقشة:

تناولت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس في محافظة ظفار بسلطنة عُمان وفيما يأتي عرضا لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

فبالنسبة لمناقشة السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان ومن وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبيّ للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة على جميع مجالات أداة الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.14) وانحراف معياري (0.30)، وقد احتل مجال التقويم المرتبة الأولى، يلي ذلك مجال التعليم، وجاء مجال القيادة في المرتبة الثالثة، يلي ذلك مجال النمو المهني وتطوير المعلِّمين في المرتبة الرابعة، تلاهم مجال التخطيط، ثم أعقبهم مجال العلاقة مع المعلِّمين وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.72). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبيّ للمشرفين التربويين من وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.75) وانحراف معياري (0.58)، وقد احتل مجال التعليم المرتبة الأولى، وجاء مجال النمو المهني

وتطوير المعلِّمين، وجاء مجال القيادة في المرتبة الثالثة، يلي ذلك مجال التخطيط في المرتبة الرابعة، ثم أعقبهم مجال العلاقة مع المعلِّمين وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.69).

ويمكن أن يعزى ذلك أن المشرفين ركزوا على التقويم كأداة فعالة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة وهذا يدل على اهتمامهم بهذا المجال الهام في العمليَّة التعليميَّة، لأنه لا يزال ينظر المشرف التربوي أن دوره يتطلب تقييم أداء المعلِّم ومحاسبته وممارساته ولا يزال أسلوب التفتيش، ولم يتوصل دوره إلى الإشراف بمعناه الحديث، كما تركزت اهتماماتهم في مجال التعليم من منطلق حرصهم على تنفيذ أفضل الوسائل والطرائق التعليميَّة التي تعمل على النهوض بالمستوى التحصيلي للطلبة والحرص على أن يواكب المعلِّمين كل ما هو جديد في تخصصاتهم المختلفة. خاصةً وأن عمل المشرف يتابع سير العمليَّة التعليميَّة ويتطلب منه الإلمام بجميع جوانب العمليَّة التعليميَّة، كما وجاء مجال القيادة بدرجة احتياج مرتفعة لحرص المشرفين على مشاركة المعلِّمين والمديرين بالقرارات التي تخدم العمليَّة التعليميَّة بأسلوب ديمقراطي. وحتى يستطيع المشرف من أداء مهامه على أكمل وجه لابد من التركيز على امتلاكه مهارات قياديَّة ليؤثر في من يعمل معه وتنفيذ ما يطلب منهم لتطوير العمليَّة التعليميَّة، ونظراً لغياب سياسات تربويَّة واضحة تعمل على التطوير المهني للمعلِّمين فقد جاء هذا المجال بدرجة مرتفعة. ولعل عدم مشاركة المشرفين في وضع الخطط التي تخدم العمليَّة التربويَّة والسياسات التعليميَّة من واقع الميدان جعل المشرفين بحاجة ماسة إلى زيادة امتلاكهم للمهارات التخطيطيَّة.

وجاء مجال العلاقة مع المعلِّمين بدرجة احتياج مرتفعة نظراً للفروقات الفرديَّة بين المعلِّمين مما يتطلب تمكين المشرفين من مد أواصر العلاقة مع المعلِّمين. وكلما كانت العلاقة بين المعلِّمين والمشرفين مبينة على الود والاحترام فإن ذلك يؤدي إلى إنجاح العمليَّة التعليميَّة على أكمل وجه. ويؤدي أيضاً إلى التغلب على الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلِّمين والعمل على تطوير أساليبهم التدريسيَّة واستحداث أساليب وطرائق متنوعة تضمن تحقيق أفضل النتائج. وعلى الرغم أن مجال المناهج وطرق التدريس قد جاءت بالمرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت

أيضاً بدرجة مرتفعة مما يفسر حاجة المشرفين إلى إشراكهم في صياغة وتنفيذ المناهج والمقررات الدراسيَّة. كونهم أكثر درايَّة بالمواقف التعليميَّة المختلفة.

وتركزت إجابات المديرين على مجال التعليم نظراً لأن المديرين يعتبرون أنفسهم أمناء على تنفيذ وسير العمليَّة التعليميَّة، والتأكيد على تنفيذ المعلِّمين لجوانب العمليَّة التعليميَّة، والتعرف على كل ما يستجد ويستحدث من أساليب جديدة في التعليم، وجاء تركيز المديرين على التطور المهني للمعلِّمين في المرتبة الثانيَّة من أجل مساعدة المعلِّم والارتقاء بمستواه المهني، وتطوير قدراته التعليميَّة، وتحسين ممارساته التدريسيَّة. أما مجال القيادة فجاء في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة كون المدير ينظر إلى نفسه على أساس أنه قائداً ومشرفاً مقيماً يُبصر المعلِّمين بالأفكار التربويَّة الحديثة ويوفر جواً ديمقراطياً يسمح بتبادل الآراء والمشاركة في اتخاذ القرارات. وجاء مجال العلاقة مع المعلِّمين في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة مما يفسر أن المديرين يرون أن العلاقة بين المعلِّمين والمشرفين يجب أن يسودها الاحترام والتقدير المتبادل مما يهيئ بيئةً مناسبةً للإبداع والتطوير. وجاء مجال المناهج أيضاً بدرجةً مرتفعةً مما يشير إلى أن المديرين يدركون أهميَّة إشراك المشرفين في تخطيط المناهج بما يتلاءم وطبيعة الموضوعات والمستجدات التي تواكب الحداثة. وجاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة كون المديرين يرون أن العمليَّة التقويميَّة يساهم فيها أكثر من جهة وتنال اهتمام كبير في العمليَّة التربويَّة.

فبالنسبة لمناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة تعزى للمؤهِّل، والخبرة، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما؟

أشارت نتائج الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للنوع الاجتماعي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة، وكانت الفروق لصالح المشرفين والمديرين بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ متوسط إجابة المشرفين والمديرين (4.00)، ومتوسط إجابة المشرفات والمديرات (3.74). وتفسر هذه النتيجة على أن الغالب في المشرفين هم من فئة المشرفين والمديرين، وأن

معظم مدارس الإناث يشرف على مشرفين من فئة المشرفين والمديرين مما يجعلهم أكثر قدرة على تحديد الاحتياجات التدريبيَّة من المشرفات والمديرات، إضافة إلى وجود طموح لدى المشرفين من فئة المشرفين والمديرين لتسلم مناصب قياديَّة عليا في العمليَّة التربويَّة وهنالك حاجة ماسة لتطوير أنفسهم.

وأشارت نتائج الدراسة أيضاً هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للمؤهِّل العلمي في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة وكانت الفروق لصالح ذوي المؤهِّل العلمي (دراسات عليا) بمعنى أنه كلما زاد المؤهِّل العلمي للمشرف أصبح أكثر قدرة على تحديد الاحتياجات التدريبيَّة، وتفسر هذه النتيجة على أن المشرفين من ذوي المؤهِّلات العلميَّة المرتفعة (دراسات عليا) امتلكوا مؤهِّلات تساعدهم على التوسع في مجال البحث والاطلاع والمعرفة والتجريب وأصبحوا مؤهِّلين في التعامل مع مستجدات العصر والأساليب الإشرافيَّة الحديثة والمتجددة وتوظيف هذه الأساليب مما يمكنهم من تحديد احتياجاتهم التدريبيَّة، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة للخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة وكانت الفروق لصالح الفئة الثالثة (11سنة فأكثر)، بمعنى أنه كلما زادت خبرة المشرف الإشرافيَّة أصبح أكثر قدرة على تحديد الاحتياجات التدريبيَّة. وذلك نتيجةً للممارسة الطويلة للإشراف مما يتح للمشرف المجال للتعرف على أهم ما يحتاج إليه من تدريب. وتلافي ما ينقصه في مجال عمله الإشرافي.

وأشارت النتائج أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي والخبرة في تقديرات المبحوثين لدرجات الاحتياجات التدريبيَّة. حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (الشحي، 2004) والتي توصلت إلى أن غالبيَّة المهارات التدريبيَّة اعتبرت احتياجات تدريبيَّة بدرجة عاليَّة لمديري المدارس، واتفقت مع ما جاءت به دراسة الكندي (2003) ودراسة السحيمي (2002).

واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما جاءت به دراسة (الحبسي، 2001) والتي توصلت إلى أن هناك درجة احتياج كبيرة لتدريب معلِّمي المدارس الثانويَّة

الحكوميَّة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. والتقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما جاءت به دراسة (الطراونه، 2000) والتي توصلت إلى أن الحاجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة الكرك تركز على حاجات تدريبيَّة بدرجة كبيرة. والتقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما جاءت به دراسة (الشريف، 2000) والتي توصلت إلى أن مشرفي التربيَّة الإسلاميَّة أجابوا بحاجاتهم للتدريب.

والتقت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة السحيمي (2002) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة والثانويَّة والحكوميَّة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربيَّة السعوديَّة تعزى إلى المؤهِّل والخبرة، بينما اختلفت معها فيما يتعلق بمتغير التفاعل بين المؤهِّل والخبرة. واختلفت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما جاءت به دراسة (السريحين، 2002) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (□≥0.05) تعزى لكل من النوع الاجتماعي، الخبرة، والمؤهِّل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (الطراونه، 2000) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة تعزى للمؤهِّل العلمي، والخبرة والنوع الاجتماعي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (الشحي، 2004) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهِّل العلمي والخبرة بالنسبة للموجهين الإداريين.

### 3.5 توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها تتقدم بمجموعة من التوصيات ذات علاقة بموضوع الدراسة، والذي من شأنه أن يسهم في تطوير وتحسين عمليَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين في محافظة ظفار بسلطنة عُمان، وهذه التوصيات هي:

1. فسح المجال وإتاحة الفرصة الكافية لاستكمال المراحل الدراسية للمشرف التربوي بمستويات أعلى مما هو فيه الآن. وكذلك التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لتقديم التسهيلات والفرص الدراسية وتعميق وتوسيع التوجه الحالي في هذا الخصوص بما يساهم في الارتقاء بأداء المشرف التربوي ومستواه التعليمي.
2. ضرورة التوسيع في إشراك المشرفين والمشرفات التربويين بدورات متخصصة مكثفه وقصيرة المدى وخلال العمل (أي إتباع عملية التدريب أثناء العمل) وذلك بتلقيهم الدروس النظرية والأهم هو دراسة الحالات من واقع ميدان العمل وتبادل الخبرات من خلال تجاربهم المختلفة.
3. التوسيع في تنوير المشرفين التربويين وإطلاعهم على تجارب العالم المتقدم في هذا المضمار وذلك من خلال منح فرص إكمال الدراسات العليا خارج سلطنة عمان أو داخلها.
4. الضرورة الملحة لزيادة ودعم الاهتمام بالمركز التدريبي التابع لدائرة الإشراف التربوي في محافظة ظفار وتفعيل دوره الريادي في إقامة الدورات والدراسات والبحوث والاستعانة بالخبرات والكفاءات العمانية والعربية وحتى الدولية لتزويد المشرفين التربويين بآخر مستجدات وتطورات العلوم المختلفة في المجال الإشرافي.
5. ضرورة دعم المشرفين التربويين المتميزين وإبرازهم إعلامياً ومكافئتهم وخلق حافز لدى الآخرين للتمثل بهم من حيث أدائهم أو من حيث مساهمتهم في تطوير العملية الإشرافية التربوية سواء على المستوى المحلي أو المستوى العربي.
6. ضرورة الالتفات إلى تخفيف العبء الوظيفي على المشرف التربوي لإتاحة الفرصة لزيادة معلوماته وتطوير قدراته ودعمه وتشجيعه على البحث والتواصل مع مستجدات العلوم التربوية الحديثة.

## المراجع

**أ. المراجع العربيَّة:**


أبو الشيخ، مصطفى، (1992)، **تقويم الحاجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين في الأردن باعتبارهم مدرِّبين تربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيَّة، عمان، الأردن.

أبو ناصر، فتحي (1995). **الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي العلوم في الأردن من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلِّمي العلوم في المرحلة الثانويَّة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أحمد، أحمد (1999)، **الإشراف المدرسي والعيادي**. دار الفكر العربي، القاهرة.

إسماعيل، عواطف، (1998)، **التدريب وأثره على إنتاجيَّة العاملين، دراسة ميدانيَّة في معمل النسيج**، مكتبة الرافدين، المجلد (20)، العدد (54)، بغداد.

الأسدي، سعيد، وإبراهيم عبد المجيد. (2003)، **الإشراف التربوي**. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

البدري، عبد المجيد، (2001)، **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بطاح، أحمد، والسعود، راتب، (1995)، أساليب تدريب مدير المدرسة الأردني "واقعها وسبل تطويرها"، **مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، المجلد (10) العدد الخامس، ص ص 13-35.

بطاح، أحمد، (1996)، الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم. **مجلة كليَّة التربيَّة**، جامعة عين شمس، (20)، القاهرة، 79 – 99.

بلقيس، أحمد (1991)، **أساليب إشرافيَّة مساندة، ودور القائد التربوي في توظيفها**، معهد التربيَّة.

تريبس، وليم، (1990)، **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة: سعد أحمد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

التوبي، عيسى، (2005)، **الكفايات الأدائيَّة اللازمة للمشرفين التربويين في سلطنة عُمان، ومدى تمكنهم منها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

الجوهري، عبدالهادي، (1998)، **علم اجتماع الإدارة، مفاهيم وقضايا**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

الجوهري، عمر، (1986)، التدريب الإداري، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، **سلسلة العلوم الإداريَّة**، القاهرة: مطابع الهيئة المصريَّة العامة للكتاب.

جيمنو جوزيه بلات، ود.م، إيبانيز، (1986)، **إعداد معلِّمي المدرسة الابتدائيَّة والمدرسة الثانويَّة، دراسة مقارنة عاليَّة**، ترجمة: عمر حسن الشيخ، وسامي الخصاونة، المنظَّمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم، تونس.

الحبسي، صالح، (2001)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي المدارس الثانويَّة الحكوميَّة كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلِّمون أنفسهم في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

الحديدي، سعيد (1998)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري ومديرات المدارس الإعداديَّة والثانويَّة بمدارس التعليم العام في سلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

حسن، ماهر (1995)، **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلِّمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحسني، يحيى (1999). **الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين كما يراها المشرفون والمعلِّمون في المدارس الحكوميَّة بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حسنين، حسين (2001) **أدوات تحديد الاحتياجات التدريبيَّة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسنين، حسين، (1993 ). **أساليب تحديد الاحتياجات المحلِّيـــة**، جامعـــة ردينـــغ، المملكة المتحدة.

حسنين، حسين، (2005)، **تحديـــد الاحتياجـــات التدريبيَّـــة**، مـــوارد وأدوات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخرابشة، عمر (2001)، **بناء برنامج تدريبي لتطوير عمليَّـــة الاتـــصال الإداري للعاملين في الجامعات الأردنيَّة الرسميَّة في ضـــوء كفايـــاتهم الإداريَّـــة**، أطروحة دكتوراه كليَّة التربيَّة بن رشد- جامعة بغداد.

الخريشة، طه. (1994). **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري ومديريات المدارس الثانويَّة الأساسيَّة الحكوميَّة في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غيـــر منـــشورة، الجامعة الأردنيَّة، عمان، الأردن.

الخطيب وآخرون. (1984). **الإدارة والإشراف التربـــوي، دار النـــدوة**، عمـــان: الأردن.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2006). **التدريب الفعَّال**، عالم الكتب الحـــديث، إربد، الأردن.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2002). **الحقائب التدريبيَّة**، مؤســـسة حمـــادة للدراسات الجامعيَّة، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح، (1997)، **اتجاهات حديثة في التدريب**، الطبعة الأولى، مطابع الفرزدق التجاريَّة، الرياض، السعوديَّة.

درة، عبد الباري، (1991)، التدريب: مفهومه ومدخل نظمي لـــه، وزارة التربيَّـــة والتعليم، **رسالة المعلِّم**، 32 (1، 2)، ص 7-12.

درة، عبد الباري، والصباغ، زهير، (1986)، **إدارة القوى البشريَّة، منحى نظمي**، عمان، دار الندوة للنشر والتوزيع.

الدوري، حسن، (1986)، **الإعداد والتـــدريب الإداري بـــين النظريَّـــة والتطبيـــق**، القاهرة، مطبعة العاصمة.

رضوان، أحمد، (1994)، **أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام المشرفون التربويين بها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلِّمين في محافظات الشمال،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرفاعي، يعقوب، (2000)، أثر التدريب أثناء الخدمة على أداء سلوك الموظفين المستفيدين من التدريب بدولة الكويت، **مجلة الإداري**، (81)، ص ص 13-52.

الزايدي، مها، (2002)، **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربويَّة**، دراسة تطبيقيَّة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة.

زويلف، مهدي (1998)، **إدارة الأفراد: مدخل كمي**، الطبعة الثالثة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيادي، عادل (1999)، **تدريب الموارد البشريَّة**، القاهرة، مكتبة عين شمس.

السحيمي، صلاح (2002) **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة والثانويَّة والحكوميَّة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربيَّة السعوديَّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السريحين، ماجدة، (2002)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس المهنيَّة من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي التعليم المهني في محافظة اربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

سعيد، صالح، (1994)، **إدارة الأفراد**، طرابلس، الجامعة المفتوحة.

سعيد، عامر، (1994)، **تحديد الاحتياجات التدريبيَّة**، مركز وايد سيرفس للاستشارات، القاهرة، مصر.

سلمي، علي وساطع، أرسلان (1984)، **تحديد الاحتياجات التدريبيَّة المنظَّمة العربيَّة للعلوم الإداريَّة**، عمان، الأردن.

سليم، عبد السلام. (1987). **الاحتياجات التدريبيَّة بين الواقع والمستهدف الإداري**، ع30-31، عمان، مسقط، ص 177- 196.

سليمان، عبدالله، (1999)، "**نحو تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي في المدرسة**" **شؤون اجتماعيَّة**، السنة السادسة عشرة، العدد 62.

السموم، محمود، (1998)، **دور معهد الإدارة العامة في تدريب العاملين في الأجهزة الحكوميَّة في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

شاويش، محمد، (1996)، **إدارة الموارد البشريَّة**، دار الشروق للنشر، عمان.

الشحي، خالد، (2004)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس لعمليَّة التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين**، رسالة ماجستير جامعة اليرموك.

الشديفات، جمانة، (2003)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي التربيَّة الإسلاميَّة في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الشراري، سالم، (1998)، **واقع الحاجات الفنيَّة والإداريَّة للمشرفين التربويين في المملكة العربيَّة السعوديَّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيَّة.

الشريف، محمد، (2000)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي التربيَّة الإسلاميَّة في محافظة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيَّة.

شوقي، عبدالله، (1988)، **أساسيات الأفراد**، القاهرة، دار النهضة العربيَّة.

شيبان، أمة، (1990)، منهجيَّة تحديد الاحتياجات التدريبيَّة في الجهاز الحكومي لسلطنة عُمان، عمان، **مجلة الإداري**، السنة الثانيَّة عشر، العدد الأربعون، معهد الإدارة العامة، مسقط، عُمان، ص ص 175-220.

شيبان، أمة، (1995)، واقع التدريب الداخلي بالأجهزة الحكوميَّة بسلطنة عمان، **مجلة الإداري**، (60)، ص ص 127-169.

صليوو، سهى، (2005)، **الإشراف والتنظيم التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الصمادي، علي، (2003)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة جرش في مجال استخدام الحاسوب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

طافش، محمود (2004)، **الإبداع في الإشراف التربـوي والإدارة المدرسـيَّة**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

الطخيس، إبراهيم، (1988)، التدريب والعلاقات الإنسانيَّة، **المجلة العربيَّة للتدريب،** المجلد الأول، العدد الثاني، المركز العربي للتدريب، الرياض، الـسعوديَّة، ص ص 63-77.

الطراونة، إخليف، (2000)، تقدير الاحتياجات التدريبيَّة لمديري المدارس الحكوميَّة في محافظة الكرك. **مؤتة للأبحاث والدراسات**، المجلد (15)، العـدد (3)، ص ص 11-41.

الطعاني، حسن، (2002)، **التدريب مفهومه وفعالياته بنـاء البـرامج التدريبيَّـة وتقويمها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الطعاني، حسن، (2005)، **الإشراف التربوي "مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أسـاليبه"**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الوهاب، علي، (1981)، **التدريب والتطوير، مدخل علمي لفاعليَّة الأفراد فـي المنظمات**، معهد الإدارة، العامة، الرياض، السعوديَّة.

عبد ربه، حسن، (1985)، **تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبدالهادي، جودت، (2006)، **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحـسين التدريس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبده، محمد، (1995)، **تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلة الأساسيَّة الدنيا في المدارس الأردنيَّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيَّـة، عمان، الأردن.

عساف، عبد المعطي، يعقوب حمدان، (2000)، **التدريب وتنمية الموارد البشريَّة**، دار زهران، عمان، الأردن.

عليمات، محمد، (1991)، **الاتجاهات الحديثة من التعليم والتـدريب والإدارة**، دار الخواجا، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

عليوه، أحمد، (2001)، **تحديد الاحتياجات التدريبيَّة**، ابيتـــراك للنـــشر والتوزيـــع، القاهرة.

الفضلي، فضل، (1995)، مراحل العمليَّة التدريبيَّة كمدخل تقييم بـــرامج التـــدريب والتنمية الإداريَّة، **مجلة الإدارة العامة**، 34 (4)، ص 637-672.

الكايد، زهير، (1997)، **استراتيجيَّة ربط المسار الوظيفي في المسار التدريبيّ في تنمية الموارد البشريَّة في الجهاز الحكومي الأردني، آفاق جديدة لتنميـــة البشريَّة وإدارة العمليَّة التدريبيَّة**، عمان، الأردن.

الكندي، ناصر (2003). **الاحتياجات التدريبيَّة للمعلِّمين الأوائل بمـــدارس التعلـــيم الثانوي العام بسلطنة عمان من وجهة نظرهم ووجهة نظـــر المـــشرفين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

اللحيد، عبدالمحسن، (1997)، **تقييم البرنامج التدريبيّ، آفاق جديدة في التنمية البشريَّة، إدارة العمليَّة التدريبيَّة**، عمان، الأردن.

المبيضين، عقلة (2001). التدريب الإداري الموجه بالأداء، القـــاهرة، **منـــشورات المنظَّمة العربيَّة للتنمية الإداريَّة**، تسلسل رقم (365).

متولي، مصطفى. (1983). **الإشراف الفني في التعليم، دراسة مقارنـــة**، الطبعـــة الثالثة، القاهرة، دار المطبوعات الحديثة.

محمد، رفاعي، (1989)، **السلوك التنظيمي**، القاهرة، المطبعة الكماليَّة.

محمد، فارعة. (1989). **برنامج تدريب معلِّم المواد الاجتماعيَّة في أثناء الخدمة، رابطة التربيَّة الحديثة**، أبحاث مؤتمر نحو مـــشروع حـــضاري تربـــوي لمصر، كليَّة التربيَّة، جامعة عين شمس، الجزء الأول، ص 133-161.

المشاقي، آلاء، (1996)، **الاحتياجات التدريبيَّة لمشرفي التربيَّـــة الرياضـــيَّة مـــن وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منـــشورة، جامعة اليرموك، إربد.

مصطفى، صلاح والنابة نجاة، (1986)، **الإدارة التربويَّة مفهومهـــا، نظرياتهـــا، ووسائلها**، الإمارات العربيَّة، دار القلم.

معدي، أحمد، (1996)، **دراسة وصفيَّة لتحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفين التربويين بالمنطقة الغربيَّة لتدريبهم أثناء الخدمة من وجهة نظرهم،** رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة التربيَّة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعوديَّة.

نصر الله، علي. (1995). **ورقة عمل من أهداف التعليم المهني في الأردن، الحلقة الوطنيَّة لرفع كفايَّة مشرفي ومعلِّمي التعليم المهني في وزارة التربيَّة والتعليم**، منظمة اليونسكو.

الهيتي، خالد، (1999)، **إدارة الموارد البشريَّة**، مدخل استراتيجي، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الجبيهة.

وزارة التربيَّة والتعليم (2005)، **دليل الإشراف التربوي**، سلطنة عُمان.

وزارة التربيَّة والتعليم. (1983). **دليل المشرف التربوي**، عمان، مديريَّة المناهج: قسم المناهج والإشراف التربوي.

وهيب، رضا وآخرون (1987)، **إدارة الأفراد**، المكتبة الوطنيَّة، بغداد، العراق.

ياغي، محمد، (1986)، **التدريب الإداري بين النظريَّة والتطبيق**، المملكة العربيَّة السعوديَّة، عمادة شؤون المكتبات.

ياغي، محمد، (1999)، **التدريب بين النظريَّة والتطبيق**، مركز أحمد ياسين الفني، عمان، الأردن.

ياغي، محمد، (2003)، **التدريب بين النظريَّة والتطبيق**، مركز أحمد ياسين الفني، عمان، الأردن.

يوسف، عبد القادر، (1984)، دور القيادات التربويَّة ذات الآثار المتضاعفة في تدريب المعلِّمين، **المجلة العربيَّة للتربيَّة**، ع (2)، ص 166.

### ب. المراجع الأجنبيَّة:

Bittel: Lester R. and Newstromi John W., (1990), **what Every supervisor , should Know**, sixth Edition (Singapore: Me Graw hill Publishing company.

Cleckley, Watson Nathaniel (1991), **"A Comparative Study of Administration Certification Programs and Job Responsibilities of South Carolina Public School Elementary**

**Principals**". Doctoral Dissertation, South Carolina State University, In (1987), Dissertation Abstract Inter-national, 52 (1), 30 A.

Dennis, M. William, (1995) "Preservice, Inservice and Continuing Professional Development of Educational Administration" **DAI** Vol. AS, (1) P. 49.

Jeizan , salha salim (1999). The Role of Supervisors as Educational Leaders In Private Schools In Saudi , Dissertation. **Abstracts International** , Vol. A 59 (11).

Invancevich: John M. and Glueck: William F., **Foundations of Personnel: Human Resource Management**, Fourth Edition (Home wood: Irwin, 1989).

Kanan Hana M Assessing the roles and training needs of educational superintendents in Palestine , **Journal of Educational Administration** , February 2005 , vol. 43 , no. 2 , pp. 154-169 (16)

Kaufman, Roqer. (1994): "Needs Assessment and Analysis" Human Resource Development Hand Book, NY. **AMACOM,** p.p 244-312.

Kramerm P. (1995) **The role of the University in meeting the needs of First year teachers, Dissertation Abstracts International**.

Larired. D. Approaches to Training and Development Reding, Addison wasley publishing company, **Massachusetts**, 1983, p.52

Robinson ,K.R. (1985). **A Hand Book of Training Management** 2nd. ed. London Kogan page.

Seger , M (1996), **Study of special Preparation and training needs of middle school teachers**, Dissertation Abstracts International.

Terry Leap and Michael Crino, (1986), **Personal Human Resource Management**, Macmillan publishing company, New York.

## الملحق (أ)

## استبانة الدراسة